

**Академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка**

І.С.Попович

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ
В ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИНАХ**

Київ 2009

УДК 316.6

ББК 88.5

П 58

Рекомендовано до друку лабораторією психології особистості
імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України
(протокол №10 від 3 листопада 2008 року).

Рецензенти: **Савчин М.В.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка МОН України;

Васютинський В.О., доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології мас і спільнот Інституту
соціальної та політичної психології АПН України.

Науковий редактор: **Боришевський М.Й.**, доктор психологічних наук,
професор, член-кореспондент АПН України, завідувач лабораторії
психології особистості імені П.Р.Чамати Інституту психології
імені Г.С.Костюка АПН України.

Попович І. С.

П 58 Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах: – Херсон:
ВАТ «ХМД», 2009. –277 с.: іл., табл. – Бібліогр.: с. 252–270.

ISBN 978-966-8502-94-1

Монографія присвячена дослідженню рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань в людських взаєминах. У роботі теоретично обґрунтовано та експериментально виявлено взаємозалежність ефективності міжособистісної взаємодії у групі та специфіки соціально-психологічних очікувань її членів. Виокремлено рівні сформованості соціально-психологічних очікувань на основі низки критеріїв як самосвідомості особистості, так і сфери її міжособистісних взаємин. Розроблено комплексну програму оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Для студентів, аспірантів, психологів-професіоналів, а також широкої читацької аудиторії.

© І. С. Попович, 2009

ISBN978-966-8502-94-1

© ВАТ «ХМД», 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ПРАКТИЦІ	9
1.1. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних очікувань: поняття, природа, становлення і розвиток.....	9
1.2. Соціально-психологічні очікування як складова самосвідомості особистості.....	40
1.3. Соціально-психологічні очікування в малій групі як феномен соціальної психології.....	56
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ В МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ КУРСАНТІВ	71
2.1. Методика дослідження соціально-психологічних очікувань.....	71
2.2. Характеристика рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів.....	85
2.3. Особливості міжособистісної взаємодії групи курсантів в залежності від специфіки соціально-психологічних очікувань.....	104
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ	140
3.1. Концепція проведення формувального етапу дослідження соціально-психологічних очікувань.....	140
3.2. Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань.....	148
3.3. Дослідження рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії.....	174
ВИСНОВКИ	215
ДОДАТКИ	219
ГЛОСАРІЙ	246
БІБЛІОГРАФІЯ	256
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК	275
ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК	278
РЕЗЮМЕ	280
SUMMARY	282
CONTENTS	283

ПЕРЕДМОВА

Серце людини все зіткане із її людських взаємин з іншими людьми; те чого вона варта, повністю визначається тим, до яких людських взаємин людина прагне, які взаємини з людьми, з іншою людиною здатна будувати. Тому взаємини з іншими людьми складають ядро справжньої життєвої психології.

С.Л.Рубінштейн

Людські взаємини – контакти, зв'язки двох або більше людей, в результаті яких відбувається зміна їхніх суджень, оцінок, ставлень, настановлень, поведінки та діяльності. Глибина, багатогранність і неочікуваність людських взаємин повною мірою залежать від унікальності і неповторності людини. Людські взаємини завжди представляли і будуть представляти величезний науковий інтерес тих науковців, об'єктом вивчення яких є людина. Завдання, що стоять перед сучасною психологічною наукою в Україні, вимагають від нас досліджувати взаємини між людьми в найрізноманітніших ситуаціях: співробітництва, конкуренції, конфлікту, в навчальній групі, виробничому колективі, спортивній команді, сім'ї, родині. Людині завжди хотілося передбачити, спрогнозувати перебіг подій. Кожна людина на щось сподівається, надіється, чогось очікує, чекає. Очікуваннями, сподіваннями наповнена кожна мить людських взаємин, стосунків, конфліктів і людського буття загалом.

На сучасному етапі розвитку незалежної держави однією з найважливіших залишається проблема духовності, всебічного розвитку громадянина України як соціально активного її будівничого, творця самого себе, з належними настановленнями, ціннісними орієнтирами, високою культурою поведінки.

Ми здійснили монографічне дослідження «Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах» на прикладі груп курсантів вищих начальних закладів МВС України.

Якісно нова соціально-психологічна ситуація, що склалася у функціонуванні органів внутрішніх справ України, зумовлена складністю та суперечністю перебігу процесів політичного, економічного, суспільного і духовного життя українського суспільства. Для розв'язання актуальних проблем сьогодення, які ставить перед органами внутрішніх справ держава, першочерговості набуває питання розвитку національної військової освіти, спроможної забезпечити сучасну українську міліцію високоосвіченими, інтелігентними, соціально зрілими та творчо спрямованими офіцерами. Органам внутрішніх справ потрібні не просто кваліфіковані фахівці, їм потрібні психологічно компетентні професіонали, здатні розв'язувати спільно з групою завдання, прогнозувати перебіг подій.

У контексті цих завдань закономірним є посилення уваги сучасної соціально-психологічної теорії до дослідження суб'єктивної реальності людини. Особливе місце в цих дослідженнях посідають соціально-психологічні очікування, що мають інтеграційний та регулятивний вплив на характер міжособистісної взаємодії у малій групі. Проблема оптимізації соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групах курсантів закритих навчальних закладів набула особливої актуальності в умовах демократичних перетворень, що відбуваються в Україні. Очікування випускників середніх навчальних закладів іноді не збігаються з реаліями взаємин у групі курсантів, чітко регламентованих статутом, що породжує додаткові конфлікти. Окрім того, демократичне суспільство висуває нові вимоги до комунікативних вмінь правоохоронця, його толерантності, здатності до саморегуляції тощо, які розвиваються у тому числі, й через оптимізацію очікувань курсантів в міжособистісній взаємодії.

Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань є важливим складником в системі підготовки фахівців-правоохоронців. Отримані знання, навички конструктивної міжособистісної взаємодії, вміння планувати, прогнозувати перебіг подій, поєднувати толерантність і вимогливе ставлення до учасника взаємодії, узгоджувати власні дії з діями інших членів, зокрема

оперативної, слідчої групи – позитивно впливають на рівень сформованості саморегуляції, підвищують психологічну готовність молодого фахівця, сприяють стабілізації соціально-психологічного клімату на майбутніх робочих місцях. Від узгоджених дій членів оперативної, слідчої групи, районних відділів міліції залежить не тільки результат виконання завдань, розкриття злочинів, але й в екстримальних, складних умовах – життя кожного правоохоронця.

У англійській літературі феномену експектацій приділялася увага в контексті проблеми ролей (G.H.Mead, 1946), соціального навчання (A.Bandura, 1964; J.B.Rotter, 1954), групових норм (R.Darendorf, 1994; J.Jibbs 1968; T.Parsons, 1937; T.Shubytany, 2002), соціалізації (T.Parsons, 1937; T.Shubytany, 2002), функціонування груп та міжособистісного сприймання (A.Bagby, 1957; R.Husman, J.Hetfield, 1991).

Мотиваційний компонент соціальних очікувань досліджували М.Л.Гомелаурі (1968), V.H.Vroom (1964), S.P.Robbins (2003), – зосереджуючи увагу на прямому зв'язку між затраченими зусиллями і досягнутим результатом. О.О.Єршов (1974), О.А.Коновалова (2002), Е.Н.Лінчевський (1990) провідну роль у встановленні та збереженні взаєморозуміння відводять очікуванням.

Соціально-психологічні очікування, сподівання в учнівських групах були об'єктом уваги таких науковців як М.Й.Боришевський (1974), Л.І.Гаврищак (1989), Я.Л.Коломінський (2000), Н.В.Кузьменко (1996), С.Є.Кулачківська (1994), О.Ю.Осадько (1996), С.П.Тищенко (1983).

На соціально-психологічному змісті очікувань зосереджували увагу Г.Д.Долинский (1974), Т.Shubytany (2002). Рольові очікування в контексті концепції рольового конфлікту вивчав П.П.Горностаї (1999, 2007).

Соціально-психологічні очікування в контексті самосвідомості особистості досліджували М.Й.Боришевський (2000), І.С.Кон (1978), С.П.Тищенко (1999), Т.Shubytany (2002).

Незважаючи на те, що соціально-психологічні очікування були об'єктом уваги багатьох науковців – як зарубіжних, так і українських – у цій проблемі залишається багато прогалин. Зокрема, немає ґрунтовних теоретичних відомостей про соціально-психологічний зміст цього феномену. Соціально-психологічні очікування потребують детального дослідження в контексті самосвідомості особистості у взаємозв'язку з такими складовими як самооцінка, домагання, особистісна рефлексія, настановлення, ціннісні орієнтації. Не менш важливим є розгляд цього феномену в міжособистісній взаємодії малої навчальної групи, зокрема у взаємозв'язку з такими феноменами як групові норми, соціальна рефлексія, соціальні настановлення, роль, статус. Практично не проводилися теоретичні дослідження соціально-психологічних очікувань у юнацькому віці.

Основна мета нашого монографічного дослідження полягала у теоретичному і емпіричному обґрунтуванні особливостей співвідношення соціально-психологічних очікувань та міжособистісної взаємодії у малій групі, а також визначенні психологічних засад оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань. Згідно з поставленою метою, в дослідженні вирішуються такі завдання: визначаються критерії, рівні сформованості соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів; досліджуються змістові характеристики соціально-психологічних очікувань курсантів на кожному році навчання; з'ясовувався характер взаємозв'язку людських взаємин із специфікою їх соціально-психологічних очікувань; були визначені психологічні засади оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у малій групі.

Методологічною основою монографії є теорія пріоритетності особистісно-суб'єктивного чинника як сутнісного елемента взаємодії у соціальному середовищі; положення про взаємну зумовленість соціально-психологічних феноменів. Дослідження ґрунтується на принципах саморегуляції, активності, детермінізму, єдності теорії, експерименту і практики, часткового і цілісного, діяльнісного та особистісного підходів.

Використання методологічних положень психологічної науки стало базою для визначення поняттєвого апарату дослідження, провідних ідей та методів їх теоретичного обґрунтування, психологічних засад оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в групі курсантів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що дане дослідження є першим у сучасній вітчизняній психології комплексним монографічним дослідженням соціально-психологічних очікувань. У роботі визначено критерії соціально-психологічних очікувань; виокремлено рівні сформованості соціально-психологічних очікувань; досліджено змістові характеристики соціально-психологічних очікувань у людських взаєминах; з'ясовано психологічні механізми впливу соціально-психологічних очікувань на процес міжособистісної взаємодії у малій групі.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання розробленої комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у малій групі, що дає змогу суттєво покращити змістові характеристики міжособистісної взаємодії, стабілізувати соціально-психологічний клімат групи, підвищити результати діяльності, сприяти формуванню високого рівня саморегуляції поведінки особистості.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ПРАКТИЦІ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних очікувань: поняття, природа, становлення і розвиток

*...Відмінність леді від квіткарки полягає не тільки у вмінні одягатися і правильно говорити – цьому можна навчитися, і навіть не в манері поводитись, а в тому, як поводитись з ними навколишні. З професором Гіггінсом я назавжди залишуся квіткаркою, тому що він поведився і буде поводитись зі мною, як із квіткаркою. Але з вами я зможу стати леді, тому що ви поводитесь зі мною, як з леді.
Бернард Шоу. «Пігмаліон»*

Соціально-психологічні очікування є вельми складним феноменом і потребують різнобічного аналізу. Складність соціально-психологічних очікувань значною мірою зумовлюється тим, що вони водночас виступають предметом дослідження декількох наук, зокрема: філософії, соціології, психології особистості, а також соціальної психології. Незважаючи на це, соціально-психологічні очікування залишаються маловивченими, що засвідчує недостатня розробленість поняттєвого апарату.

Вивчення наукової літератури (М.И.Бобнева, 1978; М.Й.Боришевський, 1990; М.Ю.Варбан, 1999; П.П.Горностай, Т.М.Титаренко, 2001; Н.И.Гуткина, 1983; Г.Д.Долинский, 1974; Н.В.Кузьменко, 1998; Е.С.Кузьмин, 1974; С.Є.Кулачківська, 1994; Э.Н.Линчевский, 1990; О.Ю.Осадько, С.П.Тищенко, 1996; С.П.Тищенко, 1983; R.Darendorf, 1994; Е.Р.Hollander, 1958; W.James, A.Bagbi, 1957; J.W.McDavid, Н.Harari, 1938) показало, що існує низка понять, які трактуються як тотожні поняттю «соціально-психологічні очікування». А саме: «очікування», «соціальні очікування», «сподівання», «експектації», «нормативні очікування», «самоочікування», «колективні очікування», «рольові очікування», «рефлексивні очікування», «ймовірні очікування», «латентні очікування» та багато інших. Хоч насправді вони можуть вважатися

взаємодоповненнями, оскільки підкреслюють певну грань соціально-психологічних очікувань.

Одним із важливих завдань нашої роботи є дослідження соціально-психологічних очікувань як складової самосвідомості особистості в контексті міжособистісної взаємодії групи. Соціально-психологічні очікування виступають важливим складником ціннісно-сміслової сфери особистості. Ці два феномени взаємозумовлені. Цінності, ціннісні орієнтації були об'єктом вивчення багатьох науковців: М.І.Бобнєва (1978), М.Й.Боришевський (2000), Д.М.Дубровська (2002), Н.І.Іванцев (2001), О.О.Кронік (1982), І.І.Легенда, В.М.Тименко (2000), О.Д.Научитель (1999), Л.Е.Орбан (1992), К.О.Островська (2003), О.І.Пенькова (2002), Ю.О.Приходько (1994), А.О.Ручка (1976), Т.Parsons (1937), Т.Shubytany (2002), що засвідчує неабияку актуальність проблеми.

У зарубіжній літературі увагу привертає теорія ролей або інша її назва – соціально-психологічна теорія символічного інтеракціонізму (G.H.Mead, 1946), теорія соціального научіння (J.B.Rotter, 1954), соціально-когнітивна теорія (A.Bandura, 1964), мотиваційна процесуальна теорія очікувань (V.H.Vroom, 1964), теорія конвенційної міжособистісної взаємодії (Т.Shubytany, 2002). Деякі аспекти проблеми соціально-психологічних очікувань висвітлено у Р.Хьюсмана і Дж.Хетфілда (1991) у контексті так званого „чинника справедливості”. Експектації як нормативні очікування представлені в працях низки зарубіжних науковців: А.Bagby (1957), R.Darendorf (1994), J.Jibbs (1968), Т.Parsons (1937). У працях деяких американських авторів з'ясовано очікування директора, вчителів і батьків: К.Bedyel (1957), D.Griffits (1960), Н.Frederiksen (1968), J.Hemfil (1974), В.Masson (1958), D.Ramseyar (1954).

Соціально-психологічні очікування в контексті соціальних цінностей і норм розглядаються у працях Г.М.Андреєвої (2002), М.І.Бобнєвої (1978), А.О.Ручки (1976), Т.Parsons (1937), Т.Shubytany (2002).

Очікування в учнівських колективах досліджували: М.Й.Боришевський (1974), Л.І.Гаврищак (1989), Я.Л.Коломінський (2000), Н.В.Кузьменко (1996), С.Є.Кулачківська (1994), О.Ю.Осадько (1996), С.П.Тищенко (1983).

П.П.Горностай (1999) розглядає рольві очікування в концепції рольового конфлікту. Рефлексивні очікування як структурний компонент рефлексії вивчала Н.Й.Гуткіна (1983). Очікування в теорії атрибуцій в процесі сприймання людини людиною – О.О.Бодальов (1982), Е.Н.Лінчевський (1990). Симптом тривожності очікувань і його залежність від соціометричного статусу в соціальному спілкуванні – В.Р.Кисловська (1972). Соціально-психологічні очікування як компонент самосвідомості особистості досліджували М.Й.Боришевський (2000), І.С.Кон (1978), С.П.Тищенко (1999), Т.Shubytany (2002).

Мотиваційний компонент соціальних очікувань досліджували М.Л.Гомелаурі (1968), V.H.Vroom (1964), S.P.Robbins (2003). У процесі спілкування – О.О.Єршов (1974), О.А.Коновалова (2002), Е.Н.Лінчевський (1990).

Соціально-психологічні очікування як складову національної самосвідомості у громадянському становленні особистості – М.Й.Боришевський (2001).

Соціально-психологічні очікування стали предметом активного дослідження, починаючи з 60-х років ХХ сторіччя: М.Л.Гомелаурі (1968), О.О.Єршов (1969), J.Jibbs (1968), Т.Shubytany (1965) та ін.). Найбільша увага цій проблемі приділялася у 70-і роки ХХ ст.: М.І.Бобнєва (1978), Г.Д.Долинський (1974), А.О.Ручка (1976), С.П.Тищенко (1976), а також у 80-і – 90-і роки: М.Й.Боришевський (1980), Л.І.Гаврищак (1989), П.П.Горностай (1994), Н.Й.Гуткіна (1982), Я.Л.Коломінський (1997), О.А.Коновалова (1999), Н.В.Кузьменко (1998), Е.Н.Лінчевський (1990), С.П.Тищенко (1999).

Перейдемо до розгляду наукових джерел із вищезазначеної проблеми. Розглянемо поняття, які тотожні поняттю «соціально-психологічні очікування» чи характеризують один із його аспектів.

У філософському енциклопедичному словнику (1983) соціальні очікування розглядаються як суб'єктні орієнтації, які поділяють члени соціальної групи або суспільства загалом, стосовно подій, що мають відбутися,

і забезпечують пізнавальну, емоційну та поведінкову готовність індивідів до цих подій. Соціальні очікування використовуються для опису взаємозв'язків між функціонуванням соціальних систем і діяльністю індивідів, що належать до цієї системи. Вони отримують підкріплення і розповсюдження завдяки комунікації і взаємодії, але в окремих випадках можуть мати поширення і соціальні очікування, які неадекватні реальності.

Зауважимо, що «...стосовно стійких малих груп соціальні очікування відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного члена очікується певний склад думок, почуттів і вчинків, що відповідають його місцю в системі спільної діяльності. Якщо поведінка не відповідає соціальним очікуванням, це викликає відповідну реакцію членів групи – соціальні санкції» (1983, с.455). Таким чином, кожен член спільної діяльності повинен орієнтуватися не тільки і не стільки на дії інших членів, скільки на їх очікування певних дій з його боку.

В.Г.Крисько зазначає, що соціальні очікування – очікування чогось в міжособистісних взаєминах, наприклад, оцінки дій індивіда з боку інших людей. Соціальні очікування зумовлені індивідуальними властивостями особистості, спільною діяльністю і організаційною структурою групи, груповими нормами, еталонами сукупних перспектив розвитку життя в суспільстві. Внутрішньо прийняті соціальні очікування складають частину ціннісних орієнтацій особистості. Міжособистісне спілкування додає очікуванням соціально значущої суті: вони виступають як мотив поведінки людини (2001, с.513).

У психологічному словнику (1983) знаходимо, що «...соціальні очікування – суб'єктивні орієнтації індивідів як членів соціальної групи стосовно очікуваного ходу подій. У різних компонентах соціальних очікувань відображається суспільне буття групи, її соціальний досвід. Інтеріоризовані індивідом соціальні очікування забезпечують ймовірне прогнозування перебігу подій. Соціальні очікування, які спрямовані на членів власної групи, виступають складовою функцій групових вимог. Зазначається, що рольові

очікування відображають взаємозалежність учасників соціальної взаємодії. У них фіксуються уявлення про права і обов'язки, пов'язані з певним становищем людини в соціальній структурі групи» (1983, с.230).

Соціальні очікування – очікування чогось в міжособистісних взаєминах, наприклад, оцінки дій індивіда з боку інших людей. Соціальні очікування зумовлені індивідуальними властивостями особистості, спільною діяльністю і організаційною структурою групи, груповими нормами, еталонами сукупних перспектив розвитку життя в суспільстві (Крысько В.Г., 2001).

У словнику з соціальної педагогіки (2002) соціальні очікування визначаються як вимоги, які пред'являють навколишні індивіду стосовно його дій, думок і почуттів, що мають місце в тій чи іншій ситуації. «Соціальні очікування виступають як неформальні санкції, що впорядковують взаємодію людей стосовно неписаних правил, міжособистісних ролей і прийнятих норм та способів спілкування» (2002, с.181).

К.К.Платонов розглядає очікування як проградієнтну серію почуттів, в структуру яких входить знання ймовірності настання очікуваної події, або тільки віра в це. Очікування має тривожну і радісну форми (1984, с.168).

Розглянувши термін «соціальні очікування», перейдемо до розгляду терміну «експектація» та з'ясуємо його змістові характеристики. Термін «експектація» походить від лат. «expecto» – «чекаю» і відображає одну із сторін міжособистісних стосунків індивіда у групі – очікування чогось, когось (Конюхов Н.И., 1996, с.125).

У філософському словнику за редакцією В.І.Шинкарука (1986) «експектація [від лат. „ex(s)pectatio” – „чекання”] – поняття соціально-психологічної теорії, яким позначають очікування певного способу вербальної і реальної поведінки індивіда в малій групі. У процесі міжособистісного спілкування соціальні очікування набувають характеру мотивів поведінки. Система експектацій, зафіксована в свідомості індивіда, перетворюється на одну із центральних ланок його ціннісної орієнтації. Експектації, як один з

регуляторів групової взаємодії, забезпечують можливість пристосування індивіда до інших членів групи і зумовлюють стабільність групи» (1986, с.165).

Термін «експектації» походить з англ. «expectation», що означає «очікування», на відміну від «expectancy» – «ймовірне очікування», але «wait» – «очікування» також, але в розумінні чекання когось або чогось. Експектація – це активне очікування, його ще називають нормативним очікуванням – на відміну від двох наступних. Ймовірне очікування – це прогнозування, яке носить, як і чекання когось чи чогось, пасивний характер. Ймовірне очікування (expectancy) в теорії Дж. Роттера – віра людини в те, що певне підкріплення буде мати місце в залежності від особливостей поведінки в специфічній ситуації» (J.V.Rotter, 1954).

У психологічному словнику за загальною редакцією Ю.Л.Неймера (2003) експектація – система очікувань або вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей, що є різновидом соціальної санкції, яка упорядковує систему ставлень і взаємин в групі. На відміну від офіційних вимог, посадових інструкцій та інших регулятивів поведінки в групі, характер експектацій неформалізований і не завжди усвідомлюваний. Можна виокремити дві основні сторони експектацій: 1) право очікувати від інших поведінки, яка відповідає їх рольовій позиції; 2) зобов'язаність поводитись стосовно очікувань інших людей. При цьому мають місце: а) експектації наказові, які визначають належний характер виконання ролі; б) експектації-передбачення, що зумовлюють ймовірний характер виконання ролі із врахуванням індивідуальних особливостей «виконавця» і конкретної ситуації.

К.К.Платонов зазначає, що експектація – це поняття і термін соціальної психології, оцінка особистості іншою або іншими особистостями чи групою (колективом), яка простежується в міжособистісних взаєминах і визначає соціально-психологічний клімат та атмосферу групи. Експектації детермінуються ціннісними орієнтаціями, соціальними нормами, традиціями і особистими симпатіями, і зумовлюють стан очікування групи від її окремого

члена. «Те, що у людини стосовно самої себе є рівень домагань, то в групі стосовно неї є експектації» (1983, с.168), – зазначає К.К.Платонов.

У психологічних словниках за редакцією В.І.Войтка (1982), а також А.В.Петровського, М.Г.Ярошевського (1990) поняття соціальних очікувань і експектацій ототожнюються. Зокрема, у першому зазначається, що сукупність соціально-психологічних очікувань, будучи осмислена індивідом, становить ядро його ціннісних орієнтацій, а міжособистісне спілкування, що є невід’ємною ознакою будь-якої соціальної групи, надає їм суто психологічного змісту. Експектації виступають як мотив поведінки індивіда. Зазначається, що «...експектації відіграють регулятивну роль у групі: з одного боку, забезпечують можливість адаптації, пристосування індивіда до своїх партнерів, а з іншого – громадська думка, прийняті в групі еталони через експектації відповідним чином орієнтують свідомість і поведінку кожного члена соціальної групи, сприяють пристосуванню групи до індивіда (В.І.Войтко, с.50).

Ми розглянули низку понять, таких як «очікування», «соціальні очікування», «експектації» та інших і дійшли висновку, що вони не можуть вважатися тотожними поняттю «соціально-психологічні очікування», оскільки доповнюють чи підкреслюють певну грань соціально-психологічних очікувань. Щоб краще збагнути психологічну сутність досліджуваного феномену, перейдемо до розгляду соціально-психологічних теорій.

Терміни «соціальні очікування», «соціально-психологічні очікування», «експектації», «сподівання», «рольові очікування» вживаються у значному переліку соціально-психологічних теорій (М.И.Бобнева, 1978; А.А.Бодалёв, 1982; М.Й.Боришевський, 1990; П.П.Горностай, 2007; А. Bandura, 1964; G.H.Mead, 1946; J.V.Rotter, 1954; Т. Shubytany, 1965). Зокрема, такі з них, як теорія ролей (G.H.Mead), теорія соціального наuczіння (А. Bandura, J.V.Rotter), рольового конфлікту (П.П.Горностай), теорія конвенційної міжособистісної взаємодії (Т. Shubytany), міжособистісного сприймання (А.А.Бодалёв) та саморегуляції поведінки особистості (М.И.Бобнева, М.Й.Боришевський).

Теорія ролей, основоположником якої є Дж. Мід, розглядає особистість з точки зору її соціальних ролей. Ця теорія відноситься до соціологізаторських концепцій. У ній провідне місце посідає міжособистісна взаємодія людей (інтерація) та рольова поведінка. Автор розглядає соціальні ролі в трьох аспектах: 1) в соціологічному – як систему рольових очікувань, суспільно задану модель ролі, яка має важливе значення для формування особистості і опанування нею соціальних ролей; 2) в соціально-психологічному – як виконання ролі і реалізація міжособистісної взаємодії; 3) в психологічному – як внутрішня або уявна роль, що не завжди реалізується в рольовій поведінці, але певним чином на неї впливає. Рольовий механізм особистості становить єдність цих трьох аспектів.

Соціальні рольові очікування (експектації) виступають провідним чинником, який визначає поведінку людини, за що концепція інтераціоналізму отримала назву «соціальний біхевіоризм».

Послідовники цієї теорії зазначають, що „прийняття ролі іншого”, тобто уявлення себе на місці партнера, з яким відбувається взаємодія, а також розуміння його рольової поведінки, є одним із вихідних положень теорії інтераціоналізму. При цьому людина приводить свої експектації у відповідність з соціальними ролями „значущого іншого”.

У теорії ролей соціальні очікування хоч і є провідною категорією, однак їх розгляд з позицій соціологічної теорії не розкриває психологічного змісту та феномену його соціально-психологічних детермінант (G.H.Mead, 1946).

У теорії соціального навічання з допомогою категорії «очікування», «локус контролю» («locus of control», J.B.Rotter) та інших, описується соціальна поведінка особистості. Очікування відносяться до суб'єктивної ймовірності того, що певне підкріплення спостерігатиметься в поведінці у подібних ситуаціях. Стабільне очікування, генералізоване на базі досвіду, пояснює стійкість і цілісність особистості. Дж.Роттер виокремлює очікування, що властиві для однієї ситуації, – так звані специфічні очікування, та очікування

більш загальні і прийнятні стосовно низки ситуацій, тобто генералізовані очікування. Останні відображають досвід різних ситуацій.

Автор також використовує категорію „цінність підкріплення” і зазначає, що на поведінку людини впливає цінність очікуваного підкріплення, при цьому очікування не залежать від цінності підкріплення.

Передбачення ймовірності поведінки особистості в деяких ситуаціях базується на двох основних змінних – очікуваннях і цінності підкріплення, про що свідчить формула теорії соціального навчіння:

$$\text{поведінковий потенціал} = \text{очікування} + \text{цінність підкріплення} \quad (1.1)$$

Людина прагне до мети, досягнення якої буде підкріплено, а очікувані підкріплення матимуть високу цінність.

Слід зазначити, що базове поняття генералізованого очікування в теорії соціального навчіння – інтернально-екстернальний локус контролю, що передбачає опис того, якою мірою особистість вважає себе активним суб'єктом власної діяльності і свого життя, а якою – пасивним об'єктом дій інших людей та обставин (J.V.Rotter, 1954).

Інший необіхевіорист – А.Бандура – родоначальник соціально-когнітивної теорії – пов'язує високу самоефективність особистості з очікуванням успіху, що, звичайно, спонукає до позитивних результатів і сприяє самоповазі останньої, а низьку самоефективність – з очікуванням невдачі, що спонукає до невдачі і, таким чином, знижує самоповагу. Особистість, котра вважає себе нездатною долати труднощі, зосереджує значну увагу на своїх недоліках і займає пасивну позицію, що й породжує власну некомпетентність. Особистість, яка усвідомлює себе самоефективною, подумки уявляє собі вдалий сценарій перебігу подій. Це дає змогу забезпечувати позитивні орієнтири організації власної поведінки і можливість свідомо продумувати варіанти успішних дій (A.Bandura, 1964).

Таким чином, очікування успіху та очікування невдачі в концепції А.Бандури є своєрідним програмуванням або, можна сказати, налаштуванням особистості на результат.

Згадані вище теорії окреслюють природу очікувань з позицій інтеракціонізму і необіхевіоризму з притаманним американській психології прагматизмом, однак повністю не розкривають соціально-психологічний зміст очікувань.

Особливу увагу привертає мотиваційний аспект соціальних очікувань. У теорії очікувань (V.H.Vroom, 1964), яка належить до процесуальної теорії мотивації, зазначено, що «...активні потреби – не єдина необхідна умова мотивації людини до досягнення певної мети. Людина повинна надіятися на те, що вибраний нею тип поведінки дійсно приведе до оволодіння нею бажаним об'єктом» (V.H.Vroom, 1964, с.137). На рис.1.1 показана модель мотивації за V.H.Vroom.

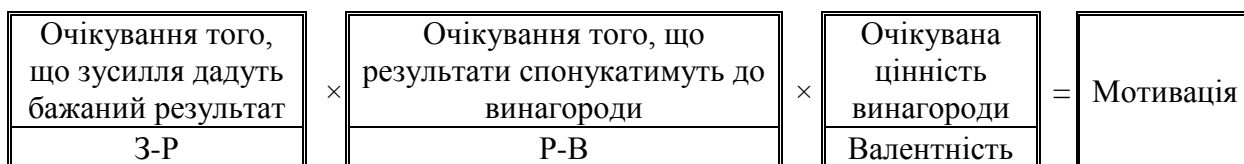


Рис.1.1. Модель мотивації за V.H.Vroom

Очікування можна розглядати як оцінку даною особистістю ймовірності певної події. Більшість людей очікують, наприклад, що закінчення інституту дозволить їм отримати кращу роботу, і якщо працювати з повною віддачею, то можна досягнути кар'єрного успіху. Аналізуючи мотивацію праці, бачимо, що в теорії очікувань підкреслюється важливість наступних чинників: затрачені зусилля – результати; результати – винагорода і валентність (задоволеність винагородою).

Очікування результатів (З-Р) – це відношення між затраченими зусиллями і отриманими результатами. Так, наприклад, менеджер може

очікувати, що він отримає високу оцінку своєї діяльності, якщо докладе додаткових зусиль і вчасно напише квартальний звіт. Робітник на заводі може очікувати високої оцінки своєї діяльності, якщо буде виробляти продукцію високої якості з мінімальною кількістю відходів сировини, що дозволить йому підвищити свій рівень кваліфікації і тарифну ставку заробітної плати. Звісно, люди можуть і не розраховувати на те, що їх зусилля приведуть до бажаного результату. Якщо людина відчуває, що немає прямого зв'язку між затраченими зусиллями й досягнутим результатом, то, згідно з теорією очікувань, мотивація слабшає.

Очікування стосовно результату – винагороди ($P-V$) – це очікування певної винагороди або заохочення у відповідь на досягнутий рівень результатів. Таким чином, продовжуючи наведені вище приклади, менеджер може очікувати, що його зусилля будуть оцінені керівництвом, і він отримає підвищення по службі, відповідні пільги. Робітник може очікувати, що, досягнувши вищого рівня кваліфікації, він отримуватиме вищу заробітну плату або стане бригадиром.

Третій чинник, який визначає мотивацію в теорії очікувань – це валентність, або цінність винагороди. Валентність – це очікувана міра відносного задоволення або незадоволення, яка виникає внаслідок отримання певної винагороди. Можна уявити собі ситуацію, коли менеджер отримав підвищену заробітну плату, хоча очікував на підвищення по службі. Якщо валентність низька, тобто цінність винагороди для людини не надто важлива, то теорія очікувань засвідчує, що мотивація працівників в цьому випадку буде слабшати (V.H.Vroom, 1964).

Таким чином, ми бачимо, що зазначені вище чинники мають визначальний вплив на рівень мотивації. Їхнє співвідношення можна показати наступною формулою:

$$\text{мотивація} = (Z - P) \times (P - V) \times \text{валентність} \quad (1.2)$$

Інший науковець, С.Ф.Роббінс (2003), поділяє думку В.Г.Врума (1964) і зазначає, що у багатьох співробітників відсутній стимул працювати краще, оскільки вони не спостерігають належного взаємозв'язку між такими компонентами:



Рис.1.2. Мотиваційні компоненти очікуваного результату за S.P.Robbins

Отже, щоб у співробітників був стимул краще працювати, треба зробити все необхідне, щоб скріпити зв'язок між цими чинниками. «Винагорода співробітників, – якщо вони цього заслуговують, – має відповідати їхнім очікуванням» (S.P.Robbins, 2003, с.66).

Т.Шибутані в своїй роботі „Соціальна психологія” (2002), розкриваючи структуру організованих груп, зазначає, що різноманітні прагнення учасників групової взаємодії об'єднуються в систему взаємних очікувань-вимог, експектацій. Ці очікування інституалізуються і перетворюються в процедури, за допомогою яких здійснюється керівництво контактами, стосунками, взаєминами у групі. Роль формалізації експектацій свідчить про те, наскільки міцно сформовані шаблони діяльності і наскільки взаємні очікування вимог членів групи трансформовані в норми взаємодії. Група не може ефективно взаємодіяти, якщо її члени не знають, чого можна і чого не варто чекати один від одного. Тільки за умови оптимальної розвиненості соціально-психологічних очікувань зусилля окремих індивідів можна організувати й спрямувати в потрібне русло. «Коли узгоджені дії порушуються, то порушники групових норм прагнуть виправдати себе, а інші індивіди висловлюють незадоволення, виходячи з власних очікувань, сподівань. Індивід починає замислюватися над передумовами, що лежать в основі його взаємин з навколишніми тільки тоді, коли відбувається щось неочікуване, несподіване» (Т.Shubytany, 2002, с.44).

Торкаючись проблеми соціальних ролей, Т.Шибутані зауважує, що, виступаючи в будь-якій ролі, кожна людина володіє такими ж правами стосовно інших учасників, і це її право складають не що інше, як рольові очікування, експектації, які спрямовані на інших учасників групи й спонукають їх щось робити для неї чи задля неї. А оскільки ролі взаємопов'язані, то експектації є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими. «Те, що один вважає правом, для іншого може бути обов'язком. Щоб вести мову про внутрішні переживання іншої людини, потрібно, залишаючись самим собою, на мить стати іншим, і, можливо, солідарним з ним. Коли члени групи не спроможні передбачити реакції один одного, то їх спільна діяльність руйнується. Упорядкованість щоденного життя значною мірою зумовлена тим, що кожна людина одночасно може входити в низку соціальних інституцій й відповідно виконувати декілька соціальних ролей. Експектації, які кожен з нас приписує іншим людям, змінюються, коли ми переходимо від виконання однієї ролі до наступної» (Т.Shubytany, 2002, с.48).

На базі своїх очікувань, ролей і очікувань значущих інших ми взмозі адекватно будувати та координувати свою діяльність. Т.Шибутані зазначає: „Стандартизація таких експектацій – те, що робить кооперацію можливою серед незнайомих людей” (Т.Shubytany, 2002, с.49). Отже, невдачі в спільній діяльності будуть залежати від сумісності експектацій учасників взаємодії.

Дж.Мід стверджував, що взаємна адаптація значно полегшується завдяки здатності людей формувати уявлення про самих себе, причому цей процес забезпечується шляхом прийняття ролей інших людей.

Кожна людина формує свій образ „Я” – інакше кажучи, вона може уявити собі, як виглядає в очах інших людей, і, таким чином, перевірити, виходячи з позицій інших учасників взаємодії, все, що збирається робити. Особиста відповідальність фіксується людиною в той момент, коли вона уявляє собі, чого чекають від неї інші учасники взаємодії. Лінії дій окремих індивідів взаємно притираються, підлаштовуються один до одного, оскільки кожен може прийняти роль іншого, коли формує образ „Я”. Уявна позиція дозволяє

здійснювати пристосування та адаптування до членів взаємодії, згідно з їх намірами та експектаціями (Т.Shubytany, 2002, с.82).

„У кожної людини, коли вона має справу з добре знайомим об’єктом, є робоча концепція про його властивості. ... Те, як люди сприймають певну ситуацію, залежить від того, чого вони очікують, а очікування залежать від значень, з якими вони вступають в цю ситуацію” (Т.Shubytany, 2002, с.96). Коли такі гіпотези виникають, у людей підвищується чутливість до сигналів, котрі їм дають змогу перевірити свої очікування. Діапазон сприйняття організований таким чином, щоб максимально охоплювати сигнали, що стосуються гіпотези, і відсівати незначні. Таким чином, все те, що сприймається, інколи не охоплюється в повному обсязі. Тут завжди має місце яскраво виражений суб’єктивний чинник. Дослідження А.Бегбі підтвердили, що відбір та інтерпретація сигналів знаходяться в залежності від очікувань індивіда, від тих сподівань, рольових експектацій, яких він набув в соціальних інституціях (А.Bagbi, 1957).

Деякі явища, події можуть володіти високою мірою узгодженості очікувань, з якими кожен підходить до даного об’єкта, враховуючи ймовірні реакції інших людей. Людина очікує мовчазного схвалення, коли діє згідно з обрядами, звичаями, нормами, якщо при цьому вона чимось жертвує, і осуду або негативних санкцій, коли вона порушує обряди, норми. Ці експектації є частиною її орієнтації стосовно об’єкта. Варто зазначити, що людські вчинки – соціальні не тільки тому, що вони викликають реакцію інших людей, а тому, що очікувані реакції інших людей включені в дійову організацію поведінки (Т.Shubytany, 2002, с.106).

Торкаючись проблем соціалізації, автор пише, що „кожна нормальна доросла людина здатна передбачати реакції навколишніх і контролювати свої дії стосовно експектацій, які вона (доросла людина – І.П.) їм приписує” (Т.Shubytany, 2002, с.396).

З точки зору Т.Шибутані, практичний аналіз і вивчення будь-якої соціально-психологічної проблеми приводить нас, інколи навіть частково, до феномену експектацій.

Аналізуючи соціальні цінності і норми, А.О.Ручка (1976) зазначає, що в експектаціях людей виражаються ціннісно-нормативні регулятиви, котрі виступають вихідними елементами так званої „ціннісно-нормативної” моделі суспільства. Далі він приводить характеристику теорії цінностей Р.Перрі, яка стверджує, що «...людина живе і діє в світлі очікувань – це рушійні очікування; стосовно об’єкта вони є носіями прогнозованого інтересу, уваги, а цінність – їхня функція. Тільки в контексті інтересу об’єкт може бути бажаним, відторгнутим, ізольованим тощо» (R.Perry, 1964).

Т.Парсонс в своїй книзі «Структура соціальної дії» (1937) зазначає, що діючий індивід у певній ситуації не тільки реально реагує на стимули ситуації, але і розвиває стосовно них власну систему очікувань: значна частина цих очікувань зводиться до ймовірної реакції «іншого» на можливі дії «Я». Ця реакція передбачається заздалегідь й таким чином впливає на власні вибори «Я». Далі Т.Парсонс зазначає, що в рольових очікуваннях, ролях, інститутах втілена система культури суспільства. Не ідеал, а норма дозволяє досягти мету індивіду, який діє, орієнтуючись на неї, оцінює вчинки та очікування іншого (T.Parsons, 1937).

Дж.Джібс, розкриваючи зміст соціальних норм, вводить категорію «колективних очікувань». Під «колективними очікуваннями» він розуміє уявлення членів спільноти стосовно того, як «дехто» (соціально визначений індивід – І.П.) повинен поводитись в залежності від поведінки інших людей в тій чи іншій ситуації. Він пов’язує відносність цього критерію як з невизначеністю припущення про те, яким чином буде поводитись інший індивід (прогностична невизначеність), так і з діапазоном допустимих варіантів (J.Jibbs, 1968, с.166).

Категорії „колективні очікування” і взагалі „очікування” надзвичайно часто використовуються в соціології для визначення і розкриття змісту норм. В цьому контексті особливий інтерес представляє робота Р.Дарендорфа (1994).

При розробці теорії ролей і концепції „*homo sociologicus*” – моделі людини в соціології – Р.Дарендорф часто використовує категорії „норм” і „очікувань”. Взагалі, в зарубіжній соціології, особливо після появи робіт Т.Парсонса, сама категорія „соціальних норм” тісно пов’язана з категорією „рольових очікувань”.

У основі концепції Р.Дарендорфа фактично лежить зближення, якщо не уподібнення, „регулятивної поведінки” з поведінкою „очікуваною”. Правова система розглядається як „агрегат санкцій”, з допомогою яких суспільство гарантує збереження обов’язкових рольових очікувань. Ці обов’язкові і належні очікування є, за Р.Дарендорфом, „ядром ролі”. В основі управління соціальною поведінкою лежить, таким чином, механізм „обов’язкового очікування”.

Поруч з обов’язковими та належними очікуваннями Р.Дарендорф вводить категорію „можливі очікування”. Відмінності між цими трьома типами очікувань пов’язані з характером санкцій, які використовуються при порушенні членами спільноти того чи іншого виду очікувань, і сферою виконання, дії таких очікувань. Сукупність очікувань й визначає роль, рольовий аспект поведінки (R.Darendorf, 1994, с.166).

Отже, можна стверджувати, що в зв’язку з визначенням уявлень носіїв рольових позицій про ті чи інші очікування, пов’язані з їх рольовою поведінкою, виникає категорія норм. У праці Р.Дарендорфа можна помітити, що рольові очікування й норми виступають то як незалежні змінні, то як залежні. Тобто можуть одна одну замінювати та доповнювати. Стосовно можливих рольових очікувань, як вважає Р.Дарендорф, «...думки і їх узгодженість у групі – хибні джерела інформації, а спиратися слід тільки на встановлені в групі норми, звички, прецеденти» (R.Darendorf, 1994, с.168).

У цьому контексті звернемо увагу на дослідження Р.Хьюсмана та Дж.Хетфілда (1991). На їх думку, міжособистісні взаємини ґрунтуються на

принципі, який вони називають «чинником справедливості». На зміст взаємин впливають не тільки наміри, зусилля членів взаємодії, кількість витраченого часу на розвиток цих взаємин, але й те, як вони сприймаються іншою людиною. Автори виокремлюють три своєрідні аксіоми, на яких ґрунтуються взаємини людей:

1) люди оцінюють свої взаємини шляхом порівняння того, що вони вкладають в зміст цих взаємин і що отримують у відповідь;

2) нееквівалентність внеску й віддачі спонукає до виникнення неспокою, внутрішніх негативних переживань, образи, якщо віддача менша, ніж їх внесок, та почуття провини, коли їх внесок менший від очікуваного;

3) люди, не задоволені результатом своїх взаємин через низьку віддачу, прагнуть встановити справедливість одним із трьох шляхів: зменшуючи свій внесок, спонукаючи іншого збільшити свою віддачу, припиняючи взаємини.

Люди не тільки оцінюють взаємини в реальній ситуації, а й проектують, уявляють їх перебіг у майбутньому, і при цьому важливим є не лише співвідношення внесків та віддач на даний час, а й очікування на майбутнє. Автори зазначають, що „перш ніж вкласти у взаємини час, енергію, гроші і інші „цінності”, слід подумати про інших людей, про їх „цінності”. Як тільки людина зрозуміє їх систему цінностей, її шанси на успіх зростуть» (R.Hysman, J.Hetfield, 1991, с.42).

Р.Хьюсман і Дж.Хетфілд, торкаючись проблеми латентних очікувань, зазначають, що вони знаходяться далеко за межами свідомості. Але внутрішні приховані очікування суттєво впливають на поведінку людей. Тому, не усвідомлюючи свої очікування, члени взаємодії не дають змоги іншим зрозуміти їх і при цьому ускладнюють взаєморозуміння. Руйнувати взаємини може не тільки розходження в оцінках та судженнях людей, а також розходження в очікуваннях партнерів щодо майбутнього перебігу подій (R.Hysman, J.Hetfield, 1991).

Ще одна доволі важлива ознака очікувань полягає у тому, що і латентні, неусвідомлені очікування впливають на розвиток стосунків. Тому наявність

негативних очікувань, безумовно, шкодить налагодженню та розвитку взаємин. У той же час, позитивні очікування володіють значним потенціалом гармонізації людських взаємин. Автори вважають, що позитивні очікування означають не що інше, як програмування в свідомості людей своєрідного пророцтва, яке здатне здійснюватися само по собі. Негативні очікування, навпаки, підштовхують людину до погіршення поведінки і спонукають до прояву агресивності. Сама ідея, що наші очікування можуть впливати на поведінку людей, які контактують, існує вже багато віків як ефект Пігмаліона.

Ефект Пігмаліона отримав назву від імені легендарного скульптора, котрий закохався у зліплену ним красиву дівчину. Він звернувся з молитвою до Зевса, і той воскресив статую.

Як же утворюється ефект Пігмаліона? На це питання першими відповіли шкільні психологи (М.В.Кларин, 2002, с.209). Вони помітили, що коли вчитель ділить учнів на «сильних» і «слабких», то останні отримують від нього цілу низку «сигналів»:

- частіше чують критику на свою адресу і рідше – похвалу;
- вчитель менше звертається до них, рідше викликає;
- запитавши, вчитель майже не чекає відповіді (тривалість часу на відповідь також коротша);
- вони сидять якомога далі від вчителя;
- вчитель менше вимагає від них, ніж від «сильніших»;
- повідомляє їм про результати виконання завдань рідше і не так детально, як «сильним»;
- рідше підбадьорює їх проявляти ініціативу.

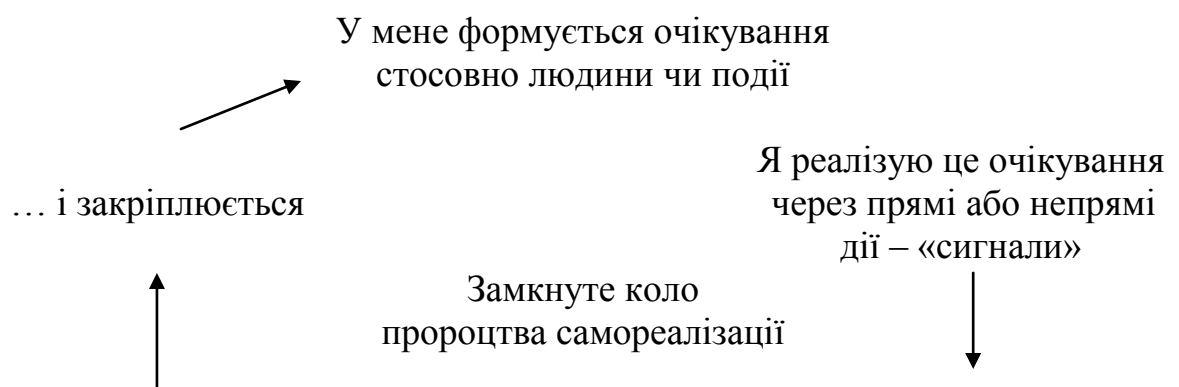
Схожа картина була отримана і в практиці управління персоналом. Очікування менеджера, його оцінка, навіть і не висловлена вголос, кардинальним чином впливають на результативність співробітника. Ефект часто має непрямий прояв (D.Eden, 1993).

Ми не завжди можемо побачити, як латентні, часто неусвідомлювані уявлення про співробітника, очікування впливають на сприйняття і оцінку його поточних дій, думок про його роботу. Важко зафіксувати, як ця оцінка повідомляється співробітнику, в який момент вона впливає на його роботу. Але дещо вже відомо. Спостерігаючи за деталями повсякденної поведінки менеджерів, можна помітити, що негативні уявлення, очікування мають місце в тому, що відповідні співробітники:

- отримують менше уваги з боку менеджера (контакт очей, посмішка і т.ін.);
- отримують від менеджера менше інформації про те, що відбувається в офісі, відділі;
- частіше чують критику на свою адресу;
- мають менше можливості висловити свою думку, «вставити слово»;
- рідше чують похвалу за прояв ініціативи, окрім своїх обов'язків;
- отримують від менеджера менше допомоги або моральної підтримки в складних робочих ситуаціях (D.Eden, 1993).

Потрібно зосереджувати більше уваги на усвідомленні та аналізі як власних очікувань, так і очікувань партнера, прагнути не тільки до точності очікувань, але й проявляти оптимізм під час їх побудови і уникати песимізму. Очікування – як позитивні, так і негативні – можуть діяти за принципом «пророцтва самореалізації» (R.Husman, J.Hetfield, 1991, с.61).

М.В.Кларін (2002) зазначає, що дія механізму пророцтва самореалізації виглядає як замкнуте коло (рис. 1.3.).



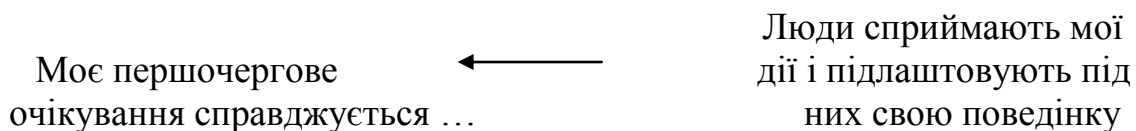


Рис.1.3. Механізм пророцтва самореалізації за М.В.Кларіним

«Підтвердження» позитивних або негативних очікувань і оцінок, а також їх закріплення «замикає» повний цикл. Можна стверджувати: за інших рівних умов позитивні очікування від співробітника конструктивно впливають на його результативність, а негативні – навпаки (М.В.Кларин, 2002, с.210).

Оптимістична і песимістична спрямованість очікувань у праці Р.Хьюсмана і Дж.Хетфілда (1991) перегукується із очікуваннями успіху та невдачі в концепції А.Бандури (1986), що орієнтує на елемент програмування в цих теоріях та їхнє прагматичне коріння.

Г.Д.Долинський рольові очікування або очікування виконавця конкретної соціальної ролі розглядає в двох аспектах: соціальному та соціально-психологічному. «У соціально-психологічному аспекті рольові очікування – це уявлення, поняття й настановлення, які склалися у членів групи – виконавців різних ролей стосовно вимог, що пред’являються до даної ролі та особистості, яка виконує цю роль. Соціальні очікування, в основі яких лежать економічні, політичні, моральні і навіть ідеологічні чинники, що панують в даному суспільстві, виступають одним із головних джерел формування соціально-психологічних очікувань» (Г.Д.Долинский, 1974, с.3).

Автор дослідив рівень рольових очікувань стосовно соціальних вимог до керівника колективу, а саме – директора школи; дослідив очікування з боку керівників органів народної освіти, замісників директорів шкіл, учнів, батьків, а також суперечності в очікуваннях педагогів, зумовлені тривалістю їх педагогічного стажу і специфікою умов діяльності. Заслуговує на увагу дослідження впливу реалізації керівниками рольових очікувань на ефективність їхньої діяльності.

Автор зазначає, що внутрішньогрупові розбіжності впливають не тільки на загальний рівень, але й на їх ціннісну структуру. У дослідженні встановлено «...стадії розвитку соціально-психологічних очікувань: перша – період професійної підготовки майбутніх педагогів, коли зароджується індивідуальний тип очікувань; друга – 1–2-й рік педагогічної діяльності: на цій стадії підвищується рівень соціально-психологічних очікувань; третя – 3–5 років діяльності, коли відбувається зниження рівня соціально-психологічних очікувань і його наближення до типового для вчителів показника; четверта – після п'яти років діяльності – стабілізація очікувань» (Г.Д.Долинский, 1974, с.17).

Особливу увагу проблемі рольових очікувань приділяв П.П.Горностай (1999), розглядаючи рольовий конфлікт як суперечність між рольовими очікуваннями та рольовими домаганнями. Як зазначає автор, «...однією з детермінант рольової поведінки виступає локус рольового конфлікту, який є конструктом, що визначає здатність особистості вибирати одну із двох стратегій поведінки в рольовому конфлікті: екстернальну або інтернальну, тобто, орієнтацію на зовнішній або внутрішній рольові конфлікти. У першому випадку в особистості домінує тенденція відстоювати власну рольову Я-концепцію і у відповідності з нею будувати власну рольову поведінку. У другому випадку рольова поведінка будується переважно у відповідності з рольовими очікуваннями, і якщо вони суперечать Я-концепції особистості, то остання пригнічується, і розвивається внутрішньоособистісний рольовий конфлікт» (П.П.Горностай, 1999, с.21).

Досліджувана проблема розглядалася в контексті навчально-виховної діяльності. Особистісні очікування дитини як показник психологічного клімату сім'ї дослідила С.П.Тищенко (1983). «Відносна стабільність особистісних очікувань, порівняно з іншими емоційними проявами, пов'язана з потребою дитини в передбаченні, антиципуванні дій навколишніх, з переживанням доцільності прийнятих дій та їх можливих наслідків як для себе, так і для інших» (С.П.Тищенко, 1983, с.904).

Проблема тривожних очікувань досліджена В.Р.Кисловською (1972). Авторка наголошує на взаємній залежності симптому тривожності очікувань та соціометричного статусу в соціальному спілкуванні. «Тривожні очікування в спілкуванні з людьми є результатом тривоги, що виникає на базі несприятливого досвіду спілкування у значущій для дитини сфері» (В.Р.Кисловская, 1972, с.24).

Роль дитячих очікувань у розвитку взаємин „вихователь-дитина” дослідила С.Є.Кулачківська (1994). «Дитина відчуває гостру потребу в дорослому, який схвалює і заохочує її дії та вчинки й тим самим допомагає емоційно впевнитись у позитивному ставленні до неї». Авторка зазначає, що «...діти прагнуть отримати початкові уявлення про те, як вони сприймаються й оцінюються іншими людьми – позитивно чи негативно. Потреба у визнанні проявляється в поведінці дитини та реалізується в спілкуванні з вихователем» (С.Є.Кулачківська, 1994, с.59). Авторка встановила: «У основі розвитку дитячих домагань визнання лежить, з одного боку, постійне прагнення дитини до встановлення позитивних взаємин з дорослими – це провідний мотив. А з іншого – постійні оцінні ставлення і судження дорослого. Система позитивних впливів вихователя здатна забезпечити правильний розвиток дітей у багатьох аспектах їх поведінки та діяльності, зумовлює оптимальний загальний емоційний стан вихованців, робить їх активнішими, ініціативнішими в спілкуванні» (С.Є.Кулачківська, 1994, с.60).

М.Й.Боришевський (1990) звертає увагу на соціально-психологічні очікування як базовий психологічний механізм саморегуляції поведінки поряд із самооцінкою, рівнем домагань, образом «Я» та оцінними ставленнями. Автор зазначає, що «...немає в науковій літературі достатньо чітких уявлень про те, яким чином спрацьовують соціально-психологічні очікування», завдяки чому забезпечується виконання певних функцій в процесі очікуваної поведінки або ж, навпаки, гальмує цей процес, перешкоджає його ефективному просуванню. Соціально-психологічні очікування – це не просто поєднання самосвідомості особистості і соціального оточення, а набагато складніший феномен із

специфічним предметом та об'єктом дослідження» (М.Й.Боришевський, 1990, с.26). Далі автор підкреслює посередницьку функцію очікувань, як функцію врівноваження й підтримки стану збалансованості між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням.

С.П.Тищенко (1976) дослідила особистісні сподівання як форму прояву самосвідомості. У Новому тлумачному словнику української мови (1999) «сподіватися» – чекати кого-небудь, що-небудь; дождити; очікувати. Тлумачення ж експектацій та очікувань ми не знаходимо. Таким чином, «сподівання» та «очікування» ми вважаємо тотожними за змістом. На думку авторки, «...особистісні соціальні сподівання відображають один із механізмів, що сприяє перетворенню зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки. Ці сподівання, на відміну від групових соціальних сподівань, які часто називають потенційними вимогами соціальної групи до індивіда, а інколи груповими експектаціями, тісно пов'язані із самосвідомістю особистості» (1999, с.110).

„Оскільки особистісні сподівання, або очікування, виникають як реакція-відповідь на сподівання (очікування) групи, їх логічно називати вторинними або секундарними соціальними сподіваннями”, – зазначає авторка. Вони можуть мати різну спрямованість: „на себе”, „на інших”, емоційний тон (позитивний чи негативний). Їм властива диспозиційність, а саме: вони можуть стосуватися даного моменту і даної ситуації або ж відображати очікування особистістю того, що вона уявляє можливим у майбутньому, з боку інших, стосовно себе. В змістовій характеристиці соціальних сподівань мають місце два аспекти: сподівання особистості можуть бути виправданими, тобто адекватними сподіваннями тих, на кого вони спрямовані, і невиправданими, тобто неадекватними. Ситуативні очікування безпосередньо входять до дії суб'єкта і становлять його „перший блок”, або підготовчу фазу (1999, с.111).

У дослідженні соціальних очікувань підлітків виявлено високу „чутливість” їхніх сподівань згідно з характером стосунків з ровесниками. Персональна спрямованість особистісних сподівань підлітків орієнтована на

сподівання тих ровесників, які найбільш популярні в їхньому оточенні. У підлітковому віці сподівання й домагання особистості дуже близькі одне до одного. Підлітки прагнуть отримати від ровесників ту оцінку, яка є найбільш близькою до їхніх домагань, і внаслідок цього в значній кількості випадків мають місце невиправдані сподівання.

Зазначимо, що соціальні особистісні сподівання, на думку С.П.Тищенко, виступають важливим чинником соціальної адаптації індивіда, необхідною ланкою зв'язку між індивідуальним та соціальним.

Л.І.Гаврищак (1989) розкриває один із основних механізмів оптимізації міжособистісної взаємодії підлітків – відповідність між очікуваннями колективу і домаганнями особистості. «...Важливим чинником успішної взаємодії підлітків в колективі є відповідність змісту домагань меті і очікуванням цього колективу. ...Виходячи із властивих йому домагань в конкретній ситуації, що дає можливість самостійного вибору, він чинить той вибір, який найбільше відповідає його домаганням та ціннісним орієнтаціям. Надзвичайно важливо, щоб цей вибір був очікуваним, бажаним та схваленим» (Л.И.Гаврищак, 1989, с.5).

Науковий інтерес становить дослідження Н.Й.Гуткіної (1983). Авторка, досліджуючи особистісну рефлексію в підлітковому віці, приділяє значну увагу рефлексивним очікуванням. Описує механізм їх утворення, встановлює, що рефлексивні очікування можуть бути адекватними й неадекватними. Під рефлексивними очікуваннями розуміє уявлення людини про те, що про неї думають люди, які складають коло її спілкування.

Н.Й.Гуткіна здійснила обґрунтування рефлексивних очікувань з точки зору бажаності вчинку для інших людей. Наявність таких рефлексивних очікувань дає підстави стверджувати, що в основі їх утворення лежить не тільки особистісна рефлексія, але і рефлексія умовно названа „міжособистісною”, тобто пов'язана з „проникненням в свідомість, в духовний світ іншої людини» (Н.И.Гуткина, 1983, с.16).

Особливої уваги заслуговує вивчення прояву активності рефлексивних очікувань і деяких чинників, що впливають на рівень їх адекватності. «Не виявлено зв'язку між неадекватністю рефлексивних очікувань і неадекватними особистісними проявами, проте встановлено зв'язок між негативним емоційним ставленням до людини та неадекватністю рефлексивних очікувань стосовно цієї людини» (Н.И.Гуткина, 1983, с.22). Таким чином, негативне емоційне переживання є одним із чинників неадекватності рефлексивних очікувань.

Авторка, вивчаючи віковий аспект рефлексивних очікувань, виокремлює деякі особливості їх формування в онтогенезі. «Вперше рефлексивні очікування виникають у 4 – 5 класах. Вони є результатом аналізу і осмислення деяких своїх вчинків. У більш старшому віці (6 клас) учні аналізують не тільки окремі вчинки, але й риси власного характеру. У 7 – 8 класах в аналізі, на базі якого будуються рефлексивні очікування, з'являється такий елемент, як аналіз власних переживань стосовно власного характеру та взаємин з іншими людьми. А учням випускних класів властивий аналіз переживань стосовно своєї особистості та взаємин з навколишніми. Кожен наступний етап розвитку основи рефлексивних очікувань базується і включає в себе попередній. Рефлексивні дії в онтогенезі мають здатність набувати чіткості й довершеності, а відповідно і скороченої форми» (Н.И.Гуткина, 1983, с.105).

М.Ю.Варбан (1999) дослідила професійні очікування в юнацькому віці і здійснила їх діагностику. Професійні очікування є одним із важливих спрямовуючих елементів „Я-концепції”, що відображають усвідомлені пріоритети професійної потреби в структурі особистості.

Результати дослідження засвідчили не тільки наявність усвідомлюваних очікувань від життя, що були передбачені завданням, але й ті очікування, які не усвідомлювалися особистістю. Це дозволило зробити висновок, що на змістові характеристики професійних очікувань мають вплив «захисні» настановлення, прояви суперечностей особистості, Я-проекції.

Я.Л.Коломінський (2000), досліджуючи взаємини в малих групах, звернув увагу на очікувані вибори. Очікувані вибори – це ті прогнозовані вибори, які

можуть отримати учні, на їх думку, від товаришів в межах досліджуваної групи. Між суб'єктом і об'єктом очікування можливі такі ставлення: взаємні вибори, отриманий вибір, безпідставно очікуваний вибір.

Прогнозуючи ставлення до себе з боку однолітків, суб'єкт в першу чергу орієнтується на своє ставлення до них, усвідомлено чи неусвідомлено очікуючи на симетричну перевагу. Це явище Я.Л.Коломінський називає «презумпцією взаємності» в сфері міжособистісних взаємин. „Учні старшого шкільного віку, прогнозуючи ставлення до себе з боку товаришів групи, перш за все орієнтуються на своє ставлення до них: вони в першу чергу чекають виборів від тих учнів, яких вибирають самі. У виборах 20% становлять безпідставні очікування, коли два респонденти чекають один від одного виборів, але один одного не вибирають (Я.Л.Коломинский, 2000, с.363).

Навчально-комунікативні очікування в старших класах дослідила Н.В.Кузьменко (1998). Під комунікативними експектаціями учня щодо вчителя вона розуміє систему гіпотез, які має учень стосовно вчителя при виконанні ним рольової функції у навчальній взаємодії. Комунікативні експектації мають загальний характер, оскільки будуються на базі інтегрального образу вчителя. Автор зазначає, що такий образ вже є в уяві першокласника. Акцентується на залежності його загальних експектацій від ціннісних орієнтацій сім'ї та найближчого оточення; системи виховання в сім'ї; взаємин дитини з вихователем; самооцінки майбутнього школяра; утворення загальної системи уявлень, понять про себе як про учня, про свою роль, про майбутнього вчителя як суб'єкта навчальної взаємодії. Але автор не розкриває психологічного чи соціально-психологічного змісту цих залежностей.

У процесі навчально-виховної діяльності в учня виробляється система вимог до конкретного педагога. Ці вимоги є змістовими складовими комунікативних очікувань учня.

Розглядаючи поняття „сподівання”, автор враховує лінгвістичні відмінності синонімічних (з першого погляду) понять: „очікування” і

„сподівання”, й розглядає останні як можливість збагнути причини непорозумінь, складних стосунків, конфліктів між учнем та вчителем.

Н.В.Кузьменко зазначає, що учні випускних класів мають належний рівень комунікативних експектацій, який дозволяє їм об’єктивно будувати свої гіпотези, вимоги, припущення про хід і результат взаємин у навчальній діяльності. Їхні очікування містять конкретний образ вчителя з розгалуженою системою уявлень про індивідуальне виконання рольової функції. У кожного учня як суб’єкта навчально-виховного процесу є своя позиція та власне бачення стосунків з учителями (Н.В.Кузьменко, 1998, с.46).

О.Ю.Осадько і С.П.Тищенко (1996) дослідили соціальні очікування учнів щодо педагога-професіонала та рефлексування цих очікувань вчителями. Соціальні очікування, на їх думку, становлять різновид соціальних санкцій або вимог, які регулюють взаємодію та стосунки між групами людей. Таким чином, останні виступають своєрідними приписами, що визначають певні параметри виконання індивідом тієї чи іншої ролі. Усвідомлення вчителем змісту очікувань щодо нього самого як виконавця певної соціальної ролі дає йому можливість більш ефективно впливати на дітей і прогнозувати свої дії щодо розвитку взаємин з ними.

Педагогічні функції вимагають від вчителя вміння адекватно оцінювати себе з точки зору учнів та глибоко усвідомлювати їхні сподівання й очікування стосовно самого себе. Тому, на думку авторів, продуктивне рефлексування цих очікувань педагогами виступає однією з важливих умов підвищення їх психологічної компетентності. Дослідження показали, що процес рефлексування якостей „ідеального педагога” і учнями, і вчителями виявив виразну залежність від особистого досвіду як дорослих, так і дітей. Зокрема, „знання предмета”, та „ставлення до нього” – це ті показники, котрі найчастіше оцінюються в школі. Саме ці показники, які оцінювалися учнями та вчителями на підставі багатого внутрішнього досвіду, виявили тенденцію до найбільшого уподібнення в усіх вікових групах (О.Ю.Осадько, С.П.Тищенко, 1996, с.285).

Н.В.Кузьменко вважає, що у навчально-виховній діяльності педагоги мають недостатні уявлення про ставлення, очікування, сподівання як регулятори міжособистісної взаємодії в групі учнів. Останні є значним педагогічним резервом впливу на особистість учня. Автор зазначає, що «...в молодшому та середньому шкільному віці очікування учнів щодо особистісних якостей вчителя виступають частіше системою передбачень, гіпотез щодо поведінки педагогів, а у старших підлітків, а тим паче у юнаків, вони сягають вищого психологічного рівня, виступаючи в деяких ситуаціях вимогами до дорослих партнерів по взаємодії» (Н.В.Кузьменко, 1998, с.106).

Можна зробити висновок, що психологічний зміст очікувань старших підлітків та юнаків пояснюється тими психічними новоутвореннями, які відбуваються в даному віці.

Аналізуючи психологію спілкування, О.О.Єршов (1974) зосереджує увагу на моделі трьохфазної динаміки спілкування як процесу. Поряд із ставленнями та соціально-психологічними настановленнями важливе місце посідають соціально-психологічні очікування. Під соціально-психологічними очікуваннями автор розуміє «...сприяння готовності до спілкування, яке містить в собі процеси актуалізації минулого досвіду спілкування, програвання подумки ролей в уявних ситуаціях спілкування у формах ідентифікації, проєкції, емпатії і різних формах впливу людей одне на одного (навіювання, переконання, груповий тиск)» (А.А.Єршов, 1974, с.220).

Провідну роль у встановленні та збереженні взаєморозуміння відводить очікуванням Е.Н.Лінчевський (1990). Автор зауважує: «Неможливість сформулювати прогноз, або його занадто велика невизначеність нерідко спричиняє дезорганізацію всієї поведінки. Чіткі очікування здатні автоматично приводити в дію відповідні шаблони поведінки. Очікування – явище надзвичайно динамічне, але не тільки воно впливає на дії суб'єкта. Діяльність, яку виконує людина, також впливає на реалізацію очікувань, оскільки завдяки відповідним діям ймовірність одних варіантів буде підвищуватися, а інших –

знижуватиметься. Внаслідок цього нерідко одні очікування відмирають, а інші – із зародків втілюються в життя» (Э.Н.Линчевский, 1990, с.5).

Можна зробити висновок, що очікування, які прогнозують поведінку партнера та перебіг подій, зокрема ситуацію, в якій відбувається спілкування, є невід'ємною складовою нормального розвитку людських взаємин. Тому люди в типових ситуаціях, навіть у тих, стосовно яких у них досить сформована система очікувань, і тим більше в незнайомих, стосовно яких експектації ще не сформовані, здатні поводитись по-різному.

Досліджуючи феномен комунікативних очікувань, Е.Н.Лінчевський виокремлює такі змістові ознаки, як багатоваріантність та ймовірність. «Стосовно будь-якої ситуації людина може мати не одне очікування, а низку варіантів. У процесі взаємодії варіанти можуть як набувати актуальності, так і втрачати її. Людина здатна детально аналізувати найбільш ймовірні очікування, в той час як менш ймовірні відсіюються, відкидаються на периферію свідомості та за її межі» (Э.Н.Линчевский, 1990, с.9). Таким чином, маємо підстави зробити висновок, що комунікативні очікування детерміновані змістовими параметрами процесу спілкування і слугують його змістовим навантаженням.

Інший важливий аспект, який розглядає автор – це біполярний характер побудови систем очікувань. Тобто позитивні очікування, сподівання, надії мають завжди певну протипагу у формі негативних очікувань, побоювань. „Основні позитивні очікування та побоювання складають відповідно позитивну й негативну моделі ситуації. Ці моделі слугують своєрідним мірилом оцінки реальності”. Важливим є той факт, коли увага людини розподіляється між моделями нерівномірно, коли міра усвідомлення кожної з них може суттєво коливатися. Ймовірність реалізації на практиці однієї із них значною мірою залежить від настрою, ситуації, індивідуальних властивостей суб'єкта. Таким чином, будь-які очікування людини, свідомі чи несвідомі, на вказаній шкалі можуть посісти відповідне місце.

Очікування, на думку автора, мають визначальний вплив на процес спілкування. Особливої уваги потребує деструктивна роль негативних

очікувань. Люди, яким тривалий час властиве актуальне побоювання, є «вибухонебезпечними». Трапляється це тому, що цілеспрямована настороженість на фоні загальної напруженості спонукає частковий чи випадковий збіг дій з ознаками, які закладені в негативній моделі очікувань, завчасне вважати дійсністю. Для досягнення мети в спілкуванні, міжособистісній взаємодії варто пам'ятати про ці властивості негативних очікувань і вміти їх нейтралізувати. Вміння диференціювати позитивні та негативні очікування свідчить про певний рівень комунікативної компетентності суб'єкта.

Е.Н.Лінчевський вважає, що для розуміння іншої людини недостатнім є результат узгодження позицій в спілкуванні, а особлива увага і належний рівень комунікативної компетентності потребує узгодження прогнозів, тобто очікувань, експектацій (Э.Н.Линчевский, 1990, с.25).

Глибиннопсихологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання здійснила О.А.Коновалова (2002). Розкриваючи загальнопсихологічний аспект експектацій, авторка розглядає антиципацію як багаторівневий процес, що включає наступні ієрархічні рівні: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, уявний та мовномисленнєвий. До експектацій належать ті рівні антиципування, які дають змогу суб'єкту спілкування адекватно розуміти та прогнозувати як поведінку партнера, так і свою власну, виходячи за межі соціально-перцептивного змісту ситуації.

О.А.Коновалова розглядає поняття „експектації” в контексті пізнавальних процесів, а саме таких як пам'ять, мислення, уява, фантазія, що свідчить про синтезний характер даного феномену.

Авторка зосереджує увагу на експектаціях, що передбачають ставлення до самого себе та саморефлексію. Ці самоекспектації – аналіз очікувань суб'єкта стосовно зворотнього зв'язку, який іде від інших людей. На думку дослідниці, експектації, що визначають ставлення до самого себе, можуть бути

усвідомлені лише за умови розвитку саморефлексії, використання аутопсиходіагностики та глибинної психокорекції.

Словник з соціальної педагогіки (2002) визначає самоочікування як внутрішні настановлення в самооцінці своїх можливостей і самопроявів, які визначають дії, вчинки, ставлення людини.

Глибиннопсихологічне пізнання експектацій за допомогою методу активного соціально-психологічного навчання дає підстави акцентувати увагу на генезі самоекспектацій, яка пов'язана з раннім дитинством, едіповою залежністю та притаманними їй: амбівалентністю почуттів до близьких людей – „первинних лібідозних об'єктів”; умовними цінностями, що зумовлюють підтвердження очікування ідеалізованого „Я” людини. Експектації суб'єкта в контексті системи „психологічних захистів” мають здатність вибудовуватися у двох напрямках: „досягнення успіху” і „уникнення поразки” (О.А.Коновалова, 2002).

М.Й.Боришевський (2000) розглядає соціально-психологічні очікування як один із важливих компонентів національної самосвідомості у контексті громадянського становлення особистості. «Останні, – на його думку, – це передбачення людиною того, як її оцінюють інші люди. Соціально-психологічні очікування включають, по-перше, усвідомлення людиною того, якої поведінки від неї очікують інші, перш за все значущі для неї люди, тобто ті, з думкою яких вона рахується ; по-друге, усвідомлення людиною можливих реакцій навколишніх (знову-ж-таки і передусім важливих, значущих інших) на її поведінку і, нарешті, по-третє, усвідомлення людиною тих вимог, котрі пред'являють до неї інші» (М.Й.Боришевський, 2000, с.8).

Далі автор зазначає, що соціально-психологічні очікування здатні здійснювати функцію своєрідного посередника між свідомістю та соціальним оточенням, тобто функцію зв'язку між „Я” та „не-Я” особистості.

У контексті національної самосвідомості оцінки навколишніх можуть стосуватися міри наявності в людини певних національних цінностей та її очікуваної поведінки. У соціально-психологічних очікуваннях виражене також

уявлення людини про те, як оцінюють її національні характеристики представники інших етносів, національностей (М.Й.Боришевський, 2000, с.15).

Здійснивши теоретичне вивчення проблеми соціально-психологічних очікувань маємо підстави стверджувати, що наукові джерела недостатньо розкривають соціально-психологічний зміст цього феномену. На наш погляд, соціально-психологічні очікування потребують скрупульозного вивчення в контексті самосвідомості особистості, у взаємозв'язку з наступними складовими: самооцінка, домагання, особистісна рефлексія, настановлення, ціннісні орієнтації та ін. Не менш важливим є вивчення цього феномену в міжособистісній взаємодії малої навчальної групи, звичайно у взаємозв'язку з такими феноменами як групові цінності, норми, соціальна роль, рефлексія та настановлення.

Теоретичне вивчення соціально-психологічних очікувань дає підстави для наступного визначення їх сутності: **соціально-психологічні очікування** – це суб'єктивні орієнтації члена міжособистісної взаємодії стосовно того, як він оцінює і як оцінюють його члени малої групи та на яку у зв'язку з цим поведінку сподіваються. Зрозуміло, що ці уявлення члена міжособистісної взаємодії значною мірою детермінуються його власними самооцінкою, домаганнями, настановленнями.

1.2. Соціально-психологічні очікування як складова самосвідомості особистості

Усвідомлення людиною самої себе отримало в психологічній науці статус особливого феномена – самосвідомості.

Дослідження самосвідомості мають вагоме теоретичне значення, оскільки отримані наукові результати дають можливість глибше пізнати людську сутність, закономірності її буття, збагнути природу взаємин з іншими. Практична значущість полягає у розв'язанні нагальних завдань самовиховання

особистості, саморегуляції її поведінки – самоконтролю, самовладання, самокорекції, що має особливе значення у налагодженні ефективної міжособистісної взаємодії.

Проблеми самосвідомості висвітлені в працях багатьох науковців, як вітчизняних (М.Й.Боришевський, 2000; В.О.Васютинський, 2001; О.Є.Гуменюк, 2004; І.А.Дідук, 2002; Г.С.Костюк, 1989; Л.П.Куценко, 1973; К.О.Островська, 2003; Т.М.Титаренко, 2004; С.П.Тищенко, 1999; П.Р.Чамата, 1960; Т.М.Яблонська, 2000), так і зарубіжних (М.Раусте фон Вріхт, 1982; Н.И.Саржвеладзе, 1989; R.Berns, 1986; W.James, 1957; T.Shubytany, 2002).

У працях багатьох вчених (Б.Г.Ананьев, 1980; А.А.Бодалёв, 1982; И.С.Кон, 1978; А.Н.Леонтьев, 1977; Ю.М.Орлов, 1987; С.Л.Рубінштейн, 2000; А.Г.Спіркін, 1972; В.В.Столин, 1983; И.И.Чеснокова, 1997; Е.В.Шорохова, 1966) та ін., самосвідомість представлена як своєрідна форма свідомості, що полягає в пізнанні людиною самої себе та ставленні до себе.

Важливе значення для розуміння самосвідомості особистості мали дослідження І.П.Павлова, який стверджував, що людина є системою, котра „сама себе регулює, підтримує, відновлює, виправляє і навіть вдосконалює” (И.П.Павлов, 1951, с.21).

Магістральні напрямки вивчення механізмів розвитку самосвідомості в ранньому онтогенезі були накреслені свого часу відомим українським психологом, засновником української психологічної школи з проблем самосвідомості П.Р.Чаматою. «Пізнання дитиною себе виникає одночасно з пізнанням нею навколишнього світу і весь час розширюється й поглиблюється у відповідності з розширенням і поглибленням пізнання загалом» (П.Р.Чамата, 1960, с.99). Вчений довів, що процеси розвитку свідомості й самосвідомості на перших етапах розвитку пізнавальної діяльності дитини взаємопов'язані.

Як зазначає С.Л.Рубінштейн, «...самосвідомість – не першочергова даність, властива людині, а продукт розвитку, при цьому свідомість не має своєї окремої від особистості лінії розвитку, а включається як сторона в процес її реального розвитку» (С.Л.Рубінштейн, 2000, с.640).

Досліджуючи будь-які складні властивості особистості, ми часто пересвідчуємося у тому, що глибинно збагнути їхню сутність, психологічні детермінанти можна лише у контексті самосвідомості. Самосвідомість особистості представляє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті нею численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого власного „Я” як суб’єкта, що є відмінним від інших суб’єктів.

Аналіз багатьох досліджень з проблеми самосвідомості дає нам змогу розкрити її психологічну структуру. Вона включає такі складові: самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування, образ «Я» як інтегральний вираз досить високого рівня розвитку самосвідомості та ін.. Виокремлення в структурі самосвідомості її складових є дією вельми умовною, оскільки усі складові будь-якого системного утворення (а самосвідомість є таким) знаходяться в нерозривному, взаємозалежному зв’язку.

Розглянемо соціально-психологічні очікування у контексті самосвідомості особистості, а саме у поєднанні з її складовими.

Одним із основних компонентів самосвідомості особистості є її самооцінка. Соціально-психологічні очікування знаходяться в причинно-наслідковому зв’язку з самооцінкою особистості. Самооцінка – оцінка особистістю себе, своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, а також ставлення до себе інших людей і свого місця серед них. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб’єктивні орієнтації, звісно, в контексті очікуваних подій. Власна оцінка впливає не лише на таку характеристику як спрямованість суб’єктивних орієнтацій, а й на їх модальність, стійкість. Суб’єктивні орієнтації особистості передбачають сукупність соціальних настановлень, елементів знань, стереотипів поведінки, оцінок, переконань, намірів. Ті суб’єктивні орієнтації, котрі поділяють члени соціальної спільноти стосовно передбачуваного перебігу подій, здатні виступати їхніми соціально-психологічними очікуваннями.

Соціально-психологічні очікування – це уявлення людини про те, як оцінюють її навколишні, якої поведінки від неї очікують.

Б.Д.Фурст (1957) підкреслює, що людина не може пізнавати себе ізольовано від суспільства, що тільки за умови контакту людини з іншими людьми можливе самопізнання. Властивості самооцінки залежать від тих оцінок, які дають їй інші люди. Він зазначає, що рівень самооцінки відповідає „видимій суспільній значущості”, бо лише у стосунках з іншими людьми виявляються наші якості.

Результати інтеграційної роботи в сфері самопізнання, з одного боку, і в сфері емоційно-ціннісного ставлення – з іншого, об’єднуються в особливе утворення самосвідомості особистості – в її самооцінку. Самооцінка знаходиться у тісному органічному зв’язку не тільки з соціально-психологічними очікуваннями, а й з іншими складовими самосвідомості. Вона є одним із елементів настановлень Я-концепції.

Наступним важливим компонентом самосвідомості особистості є її домагання. Домагання виступають своєрідною проекцією самооцінки назовні в ситуації вибору. Соціально-психологічні очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Очікування займають посередницьку позицію між самосвідомістю особистості та її соціальним середовищем, виконуючи при цьому функцію врівноваження, підтримуючи стан збалансованості цих сторін. М.Й.Боришевський зазначає, що «...здійснення даної функції закономірно передбачає здатність соціально-психологічних очікувань виконувати також коригувальну функцію в процесі саморегуляції поведінки особистості» (М.Й.Боришевський, 1990, с.27). Саме в цей момент простежується тісний зв’язок соціально-психологічних очікувань з домаганнями особистості. Очікування є тим чинником, який спонукає людину постійно передбачати можливі реакції, дії, вчинки інших людей і зіставляти їх з власними домаганнями.

Домагання пов’язані з потребою-мотиваційною сферою особистості. Домагання, як зазначає К.О.Абульханова-Славська, – «більш узагальнений,

глобальний механізм особистості, ніж її мотиви. Якщо мотив можна розглядати як конкретне спонукання, спрямоване на предмет, то домагання охоплюють ту зону (смісловий простір), в якій можуть виникати мотиви» (К.А.Абульханова-Славская, 1991, с.225). Домагання, на думку авторки, включають не тільки предметну, але і ціннісну особливість зв'язку особистості з дійсністю, вони є аспектом самовизначення і орієнтацією особистості на характер самовизначення. Отже, домагання спонукають її до здійснення діяльності, до того ж не будь-якої, а саме тієї, що відповідає цим домаганням.

Розгляд соціально-психологічних очікувань у взаємозв'язку з самооцінкою, домаганнями дає можливість збагнути їх глибинну сутність, розкрити психологічний зміст.

В.Джемс визначив самооцінку з допомогою оригінальної формули (W.James, 1957):

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{Успіх}}{\text{Домагання}} \quad (1.3)$$

Таким чином, домагання знаходяться в зворотній залежності від самооцінки. Підвищення рівня домагань може спонукати до зниження самооцінки, і навпаки – завищена самооцінка може бути результатом низького рівня домагань, звичайно за умови константності третьої складової. Варіативність успіху породжує ситуації, коли завищена самооцінка взаємоузгоджується із завищеними домаганнями, що створює неадекватні очікування, переоцінку своїх можливостей, талантів та перспектив. Занижена самооцінка, навпаки, відображається в невисокому рівні домагань, обмежує простір майбутньої активності, виявляється в очікуванні невдачі, неуспіху поразки. Негативна самооцінка екстраполюється і на очікувану оцінку навколишніх (Е.Т.Соколова, 1989).

Основною функцією самооцінки є регулятивна. Від оцінювання особистістю своїх можливостей, якостей залежить регулятивність її діяльності,

реакція на успіх чи невдачу, комунікабельність, довірливість, відкритість до взаємин, ефективність міжособистісної взаємодії.

Як показують дослідження К.Т.Соколової (1989), І.І.Чеснокової (1997), очікування, атрибуції, сподівання людей в поєднанні із ставленням до них, здатні впливати на формування самооцінки, зокрема на такі її параметри: адекватність, висота, стійкість, рівень самокритичності.

Соціально-психологічні очікування мають місце не тільки в спілкуванні, але і в діяльності, тому на їх зміст впливають не стільки контакти, стосунки, взаємини з іншими, скільки успіх чи невдача суб'єкта в житті та діяльності. Низька оцінка себе, яка склалася в порівнянні з досягненнями, та низькі оцінки, які отримує індивід від учасників взаємодії, є основою виникнення не тільки заниженої самооцінки, а й створює неадекватні соціально-психологічні очікування. Самооцінка є ядром, серцевиною соціально-психологічних очікувань. Негативний попередній досвід, низька самооцінка практично не можуть гарантувати сприятливі соціально-психологічні очікування, оптимальний їх рівень, навіть в незнайомому середовищі, де спілкування і контакти відбуваються вперше. Завищена самооцінка спонукає до самовпевненості, відсутності критичності та самокритичності, очікування легкого результату, що призводить до невдач.

У своїх домаганнях особистість висуває вимоги не тільки до очікуваного успіху, але і до самої себе – рівня, якості, способу своєї активної діяльності. «Високі домагання, як зазначає К.О.Абульханова-Славська, блокують адекватне сприймання і самого себе, і майбутньої діяльності, і очікування реальних результатів» (К.А.Абульханова-Славская, 1991, с.227).

Т.М.Титаренко досліджуючи життєві домагання, зазначає, що останні передбачають те, на що особистість має право, чого вона чекає від життя. «Об'єктом домагань є не абстрактні уявлення про майбутнє, а емоційно забарвлені проєкції у завтрашній день своїх сьогоднішніх прагнень. ...У суб'єктному ставленні до майбутнього не доля, а сама людина визначає свій

завтрашній день, акцентуючи увагу на саморегуляційному компоненті особистості» (Т.М.Титаренко, 2006, с.428).

Виходячи із специфіки взаємозв'язку між структурними складовими самосвідомості, звернемося до сутності такого її утворення як образ «Я», що виступає регулятором поведінки. Останній не представляє собою окрему складову самосвідомості, а є результатом самопізнання і виступає в формі узагальненого уявлення людини про себе. «Це той рівень самосвідомості, як зазначає М.Й.Боришевський, на якому людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості» (М.Й.Боришевський, 1990, с.29).

Специфіка соціально-психологічних очікувань, оцінних ставлень до інших, самооцінки та домагань вирішальною мірою визначають змістові і динамічні параметри образу «Я». Образ «Я», самооцінка та потенційні поведінкові реакції є тими елементами настановлень, які характеризують Я-концепцію.

Розглянемо Я-концепцію як стрижневий компонент самосвідомості особистості. Виокремлення описової і оцінної складових дозволяє розглядати Я-концепцію як сукупність настановлень, спрямованих на самого себе (R.Berns, 1986, с.334).

«Однією із трьох складових цих настановлень Я-концепції виступає емоційно-ціннісна» (R.Berns, 1986, с.335). Варто зазначити, що індивід не тільки може уявити собі, як він буде виглядати в очах інших в тій чи іншій ситуації, не тільки передбачити, якою буде реакція оточуючих на його вчинки, але й заздалегідь передбачати їхні очікування. Це засвідчує те, що соціально-психологічні очікування представляють собою не тільки інтелектуальний прояв самосвідомості індивіда, а є важливим емоційно-ціннісним утворенням його Я-концепції.

«Як зазначає Р.Бернс, Я-концепцію можна розглядати як сукупність очікувань. Вона визначає, по-перше, те, як буде діяти індивід в конкретній ситуації, а по-друге, те, як він буде інтерпретувати дії інших. Третя функція Я-концепції полягає в тому, що визначає також і очікування індивіда, тобто його

уявлення про те, що має відбутися». Деякі дослідники вважають цю функцію центральною. „Зокрема, Мак-Кендлес, – пише Р.Бернс, – розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань, а відтак й оцінок, які стосуються різних аспектів людської поведінки, з якими ці очікування пов’язані” (R.Berns, 1986, с.348).

Часто можна помітити, що людина заявляє про себе негативно, побоюючись складності того чи іншого завдання, виконання певного доручення. Інколи за допомогою таких суджень вона прагне себе підбадьорити. Інколи ці судження відображають її реальну невпевненість, беспорядність. Соціально-психологічні очікування і відповідна їм поведінка визначають в кінцевому результаті уявлення індивіда про самого себе.

Люди, які впевнені у власній значущості, очікують, що інші будуть ставитися до них таким же чином. Діти, котрі відчувають значною мірою материнську депривацію, як зазначає Р.Бернс, звичайно сумніваються в своїй цінності і заздалегідь переконані в неможливості встановлення тісних емоційних зв’язків з матір’ю або з іншою близькою людиною. У результаті вони починають уникати будь-яких соціальних контактів, оскільки завжди очікують, що будуть відчужені. В основі таких стосунків, що лежать між очікуваннями і поведінкою, має місце механізм „пророцтва самореалізації” (D.G.Myers, 2000; R.Berns, 1986). Цей механізм є основою ставлень, що складаються між очікуваннями індивіда та його поведінкою. Соціально-психологічні очікування інтерпретують реакції навколишніх, визначають характер дій та вчинків індивіда.

Будь-якій людині властива система соціально-психологічних очікувань. Ця система здатна значною мірою впливати не тільки на зміст, але й на перспективні лінії та стратегію життя загалом.

Діти, які вважають, що нікому не подобаються, можуть поводитись, виходячи із цієї передумови, або інтерпретувати відповідним чином реакції навколишніх.

«Невідповідність очікувань і вимог дорослих реальним можливостям дитини, недостатність емоційного контакту з дітьми, непослідовність виховання гальмує формування стійкого образу «Я» у дітей і створює стан тривожного очікування та невпевненості в собі» (К.О.Островська, 2003, с.7).

Відмінність і співвідношення «Я-реального» (яким індивід себе бачить в даний момент) та «Я-ідеального» (яким індивід хотів би себе бачити), чому багато уваги приділяв К.Р.Роджерс в своїх наукових пошуках, кристалізують в свідомості й самосвідомості стандарти та орієнтири, стосовно яких індивід і визначає себе (С.Р.Рогерс, 1990).

Якщо поняття рівня очікувань і рівня домагань відображають цільову структуру індивіда, за якою стоять певні уявлення про себе, то поняття ідеального і реального «Я» відносяться вже до самих цих уявлень, виражених в особистісних рисах. Аналогом цих уявлень стосовно потребово-мотиваційної сфери є поняття мотиву досягнення. Останній включає в себе «бажання або тенденцію до досягнення високого стандарту» (Н.Мurray, 1938, с.17).

Протяжність в часі образу „Я” включає одночасно уявлення індивіда про себе в минулому, теперішньому і майбутньому, що, в свою чергу, зумовлює можливість існування двох форм „Я” – „Я-реального” і „Я-ідеального”. Ідеальне „Я” здатне впливати на адекватність соціально-психологічних очікувань, оскільки індивід враховує не тільки своє відображення, яке він має в свідомості інших, але й те, яке він хотів би мати. Ідеальне „Я” стосовно реального „Я” значною мірою виступає як джерело очікуваної, бажаної інформації, яка постійно уточнюється, апробується.

Я-концепція відіграє, по суті, потрійну роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань (R.Berns, 1986, с.342).

На початкових етапах становлення соціально-психологічних очікувань практично будь-які соціальні контакти здійснюють на них формувальний вплив. Але вже з моменту свого зародження очікування на базі Я-концепції стають важливим чинником інтерпретації досвіду. Інтерпретація досвіду

визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації. Соціально-психологічні очікування проходять через своєрідний внутрішній фільтр Я-концепції, де аналізуються, апробуються і отримують значення, яке як здається носію очікувань, відповідає прогнозованій ситуації.

На думку І.І.Чеснокової (1997), в діях людини в різних системах спілкування простежуються психологічні особливості умов цього спілкування, виходячи із знань про членів окремої спільноти, їхніх очікувань, ставлень цієї людини. Вона поводить згідно з тим уявленням, яке, на її думку, для ситуації і групи є найбільш адекватним.

У процесі розвитку в людини складається уявлення про навколишнє середовище. Це уявлення М.Л.Раусте фон Вріхт називає образом світу, який є ієрархічною цінністю, що складається із підструктур. Також автор наголошує, що це уявлення може виступати як система очікувань та гіпотез особистості стосовно дійсності. У цих уявленнях відображається те, в що особистість вірить. На базі цієї системи очікувань і гіпотез людина вибирає та інтерпретує інформацію про навколишню дійсність і саму себе, будує свою діяльність (М.Л.Раусте фон Вріхт, 1982).

Таким чином, соціально-психологічні очікування виступають важливим чинником не тільки вибору та апробації інформації, а й планування діяльності особистості. Якщо отримана в діяльності інформація через зворотній зв'язок оцінюється як така, що відповідає очікуванням, то вона асимілюється (J.Piaget, 1969) образом світу і майже не змінюється. Сам образ «Я» змінюється доволі повільно, оскільки володіє великою асимілятивною здатністю. Інформація отримана індивідом, оцінки, ставлення інтеріоризуються ним в систему соціально-психологічних очікувань, що дозволяє йому здійснювати самозвіт, на базі цього формується самооцінка, уявлення про реальне та ідеальне «Я».

У ідеальному образі „Я” відображаються такі вимоги і очікування навколишніх до людини, які засвоюються нею і трансформуються в її „Я”. У міру зростання дитини, очікування, спрямовані до неї, стають більш багатограними і різноманітними. Зміст та спрямованість цих очікувань

залежить від тих інституцій, в які входить дитина. Уявлення індивіда про нормативні очікування його оточення, М.Л.Раусте фон Вріхт (1982) називає нормативним образом „Я”. Інакше кажучи, під нормативним образом „Я” розуміють уявлення людини про те, якою вона повинна бути в певному оточенні, щоб її поважали, а дії та вчинки схвалювали. Нормативні очікування, або, як зазначалося в § 1.1, експектації, представляють собою сукупність очікувань або вимог стосовно виконання індивідом соціальних ролей, які носять неформалізований і не завжди усвідомлюваний характер.

Соціально-психологічні очікування виконують регулятивну функцію між „внутрішнім” тиском ідеального „Я” з одного боку, та з іншого – вимогами, сподіваннями, прогнозами оточення, в першу чергу значущих інших.

Послідовники символічного інтеракціонізму (G.H.Mead, 1946; Ch.Cooley, 1912) стверджують, що „Я” і „інші” утворюють єдине ціле, оскільки суспільство представляє собою суму поведінкових складових його членів і здатне накладати соціальні обмеження на поведінку індивіда. Таким чином, головним орієнтиром для Я-концепції є «Я» – яким мене бачать інші, та «Я» – яким я сам себе бачу, є тотожні змістові параметри. Ч.Кулі в теорії „дзеркального Я” (Ch.Cooley, 1912) підкреслював значення суб’єктивного інтерпретованого зв’язку, отриманого індивідом від значущих інших, як головного джерела інформації про власне „Я”. Уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, суттєво впливає на його Я-концепцію. Подібну точку зору висловлював американський психолог В.Джемс. Він висунув ідею потенційного соціального „Я” індивіда, що розвивається під впливом думок окремих груп та індивідів, які виступають відправними нормативними пунктами. Інакше кажучи, уявлення індивіда про себе як особистість формується в процесі спілкування з іншими людьми на підставі їхніх оцінок та висловлювань. Оскільки різні групи та індивіди висловлюють про конкретну людину різні думки, дають їй різні оцінки, то вона може мати стільки соціальних „Я”, скільки індивідів висловлюють своє уявлення про неї (G.H.Mead, 1946, с.188).

С.Л.Рубінштейн стверджував, що «...не існує „Я” поза відношенням до «Ти», і не може існувати самосвідомість поза усвідомленням іншої людини як самостійного суб’єкта» (С.Л.Рубінштейн, 2000, с.636). На людській сутності, наявній тільки в спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, яка спирається тільки на реальність відмінностей між «Я» і «Ти», зосереджував увагу німецький філософ Л.Фейєрбах (1976). Г.В.Ф.Гегель (1977) підкреслював, що «...індивід відкриває своє „Я” не шляхом інтроспекції, а через інших, в процесі спілкування і діяльності, переходячи від окремого до загального».

На думку Т.Шибутані, «...кожен індивід повинен формувати уявлення про те, як він виглядає в очах інших, з якими він контактує. ...Спосіб поведінки індивіда, сформований на базі соціально-психологічних очікувань, не має відштовхувати від нього партнерів. Він не може дозволити собі зробити щось таке, що викличе в інших сумнів, який може призвести не тільки до вагань, але й навіть опору з їхнього боку» (Т.Shubytany, 2002, с.80). Таким чином, ми пересвідчуємося, що очікування мають соціально-психологічні детермінанти функціонування, і їх доцільно розглядати в контексті діалектичної єдності „Я” та „не-Я”, тобто соціальним середовищем. Такі важливі форми прояву самосвідомості як самооцінка особистості та її рівень домагань спричиняють зворотній вплив на міру адекватності соціально-психологічних очікувань. Це ще раз підтверджує той факт, що соціально-психологічні очікування виступають одним із механізмів, який сприяє перетворенню зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки.

Соціально-психологічні очікування тісно пов’язані з ціннісними орієнтаціями особистості. Очікування, сподівання, прогнози – власне і є її суб’єктивними уявленнями, орієнтаціями. Вони представляють в тій чи іншій ситуації інтерес для даного індивіда, засвідчують актуальність, важливість розв’язання певного завдання, і, таким чином, виступають як значущість, цінність.

«Сфера особистісних цінностей визначає основні смисложиттєві орієнтації та настановлення як усвідомлювані, так і неусвідомлювані індивідом.

Цінності є одним з найважливіших регуляторів поведінки людини. У них фіксується особлива значущість тих чи інших предметів (матеріальних або ідеальних) для конкретної особистості. Найчастіше в психології цінності розкривають через уявлення людини щодо найбільш бажаного, привабливого та важливого для неї» (К.О.Островська, 2003, с.6).

Визначаючи місце ціннісних орієнтацій в структурі особистості, Б.Г.Ананьєв писав: «...спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації передбачають стабільне, оцінкове і дієве **ставлення** людини до дійсності, інших людей, самої себе та діяльності» (Б.Г.Ананьєв, 1968, с.301). Як бачимо, в даному визначенні і, зокрема, в контексті соціально-психологічних очікувань, поняття „ставлення” є ключовим. Згідно з теорією „ставлень” особистості (В.Н.Мясищев, 1995), «...ціннісні орієнтації виступають, з одного боку, як конкретний вияв ставлення особистості до навколишнього середовища, а з іншого – як система настановлень, які регулюють поведінку особистості в різних життєвих ситуаціях». Звісно, визначальний вплив на зміст соціально-психологічних очікувань мають ставлення індивіда, зокрема, оцінні. Оцінні ставлення одне до одного є не тільки результат розуміння іншої людини, а й розуміння взаємин, що склалися між людьми, які взаємодіють. Ставлення до себе на основі зіставлення себе з іншими і виступають в ролі своєрідного орієнтира соціально-психологічних очікувань. Очікування особистості – це суб’єктивні орієнтації, які складають ядро ціннісно-сислової сфери особистості. Ставлення до інших людей є цінністю, яка, за висловом С.Л.Рубінштейна, складає „основу людського життя, її серцевину” (С.Л.Рубінштейн, 2000, с.637).

Щоб оцінити людину, її вчинок, поведінку, треба її сприйняти, зрозуміти і кваліфікувати прояв її різних якостей з точки зору ціннісних орієнтацій даної спільноти, а також орієнтацій особи, яка оцінює (М.Й.Боришевський, 2001, с.137).

У ціннісних орієнтаціях відображаються очікування індивіда, його сподівання, прогнози, прагнення, цілі, вимоги. Ціннісне ставлення до індивідів

в одній ситуації спонукає і впливає на формування такого ж очікуваного ставлення до них в наступних ситуаціях. Соціально-психологічні очікування, що базуються на ціннісних орієнтаціях особистості (а не на поверховій, ситуативній інформації, яка має низьку стійкість і значну варіативність) володіють високим рівнем асиміляційності. Це пояснюється тим, що система ціннісних орієнтацій складається в процесі соціалізації і виховання й виступає центральним утворенням самосвідомості особистості.

Глобальною змістово-функціональною характеристикою самосвідомості є рефлексивність. На думку М.Й.Боришевського, «...рефлексивність особистості забезпечує можливість інтеграції функцій суб'єкта поведінки і функцій об'єкта управління, здатність відображати себе й оточуючих, свої актуальні та потенційні можливості, міру адекватності і ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення суті взаємодії з іншими людьми, а також особливостей його сприйняття оточуючими як особистості і сприйняття останніх як особистостей» (М.Й.Боришевський, 1990, с.15).

Рефлексія, яка виникає на ранніх етапах онтогенезу, сприяє диференціації образу „Я”. Це зумовлює розвиток порівняльної рефлексії (за Г.В.Ф.Гегелем, 1983, с.85) і відкриває для дитини новий смисловий простір її „Я”. При цьому образ „Я”, який формується на основі порівняльної та прогностичної рефлексії, стає більш чітко структурованим: в ньому знаходять своє відображення особистісні очікування дитини щодо оточуючих, її уявлення про свої досягнення у колі ровесників. Соціально-психологічні очікування як внутрішня регулятивна інстанція на шостому році життя дитини стають достатньо усталеними (С.П.Тищенко, 1999). Вони у взаємозв'язку з іншими компонентами самосвідомості опосередковують будь-які види активності дитини й дозволяють їй діяти „від імені” власного „Я”, водночас враховуючи зовнішні обставини.

Механізмом, який має значний вплив не тільки на домагання і Я-концепцію, а й на соціально-психологічні очікування, є механізм соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації. Як зазначає

К.О.Абульханова-Славська, людині здається, що вона керується, і що важливо, часто неусвідомлено орієнтується на прийняті еталони, на цілі і прагнення навколишніх, наслідує їх та переконливо приймає за свої власні (К.А.Абульханова-Славская, 1991).

Ідентифікація як рівень прийняття впливу іншої особи або групи, за Г.Келменом, може існувати у двох формах. Вона може нагадувати ідентифікацію в класичному варіанті, коли індивід повністю або частково уподібнює себе іншим членам групи. У другому випадку ідентифікація здійснюється як реципрокно-рольові взаємини. Кожен учасник взаємодії очікує від іншого певної поведінки і сам прагне виправдати сподівання партнера (чи партнерів), до того ж, якщо взаємини, що склалися, задовольняють його, він поводитиметься очікуваним чином, незалежно від того, залишається він об'єктом уваги партнера чи ні. Для його власної самоповаги важливо виправдати очікування іншого.

Ідентифікація здійснює визначальний вплив на адекватність соціально-психологічних очікувань. Індивід, ототожнюючи себе з іншими, наслідуючи їх, формує і постійно апробує свій образ «Я». Ідентифікуючи себе з іншою особою, індивід очікує хоча б визнання причетності до неї та сподівається отримати схвалення навколишніх. Часто наслідування, яке має місце в молодшому шкільному та й підлітковому віці, є результатом раптового емоційного враження, а не осмисленим актом. Неадекватні соціально-психологічні очікування як результат раптових захоплень негативно впливають на формування власного образу «Я», дестабілізують міжособистісні взаємини, викликаючи конфліктність, упередженість.

На тісному взаємозв'язку соціальних сподівань особистості і самосвідомості наголошує С.П.Тищенко (1976). «Як похідні від домагань особистості (на те чи інше ставлення до неї, успіх, досягнення) сподівання містять у собі водночас відображення того, як зустрінуть дані домагання учасники соціального спілкування» (С.П.Тищенко, 1976, с.115). Таким чином, особистісні сподівання, або соціально-психологічні очікування (що не

суперечить нашій інтерпретації) з одного боку, віддзеркалюють групі, орієнтуючи індивіда в тому, яким його вважають партнери по соціальній взаємодії, з іншого – вони є проекцією самооцінки особистості, її рівня домагань, тобто невід'ємною структурною складовою самосвідомості.

Завдяки тому, що соціально-психологічні очікування пов'язані з певним рівнем домагань, який в свою чергу включає в себе потреби індивіда, а також з вимогами соціального середовища, які безпосередньо «не адресовані» до індивіда, стає можливою орієнтувальна та регулювальна функція очікувань. Орієнтувальна функція соціально-психологічних очікувань базується на здатності індивіда більш чи менш адекватно рефлексувати на чуттєвому чи когнітивному рівні те, чого чекають від нього інші, як ставляться до нього, як будуть реагувати на його дії, вчинки. Регулювальна функція, на думку авторки, полягає в тому, що «очікувані реакції інших людей безпосередньо включаються особистістю в організацію власної поведінки, визначаючи її стратегію і тактику». Обидві функції знаходяться в органічному взаємозв'язку. Завдяки їм соціально-психологічні очікування здатні виконувати роль провідника соціального контролю, спрямованого на особистість, та опосередковують її самоконтроль» (С.П.Тищенко, 1976).

Зазначимо, що будь-який тип раніше згадуваних очікувань несе в собі емоційне навантаження, яке детерміноване ситуацією виникнення та асоціаціями, які утворилися на цій основі. Очікувані події, реакції навколишніх можуть викликати у суб'єкта як позитивні, так і негативні емоції, а через це відповідним чином впливати на поведінкові акти.

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегулювання особистістю складних психічних актів, які входять до складу діяльності і поведінки. Досліджуючи проблему соціально-психологічних очікувань, доцільно звернути увагу на саморегуляцію поведінки, яка передбачає результати самопізнання і емоційно-ціннісне ставлення до себе. М.Й.Боришевський зауважував, що «...саморегуляція поведінки особистості простежується в кожному елементі соціально-психологічних очікувань.

Завдяки соціально-психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки стає детермінованим не тільки тими внутрішніми утвореннями, які в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, але також тим реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточуючими, в процесі якого очікування підлягають соціальній апробації» (М.Й.Боришевський, 1990, с.24).

У контексті морального розвитку особистості необхідність діяти відповідно до очікувань, сподівань, зокрема значущих інших, для особистості стає необхідністю. Таким чином, соціально-психологічні очікування, на думку С.П.Тищенко, належать до таких психічних явищ, у рамках яких особистісне, індивідуальне найбільш тісно стикається з соціальним, а формула «Я хочу бути таким, яким мене сподіваються бачити інші» (С.П.Тищенко, 1976, с.115) стає пусковим механізмом соціальної активності особистості.

1.3. Соціально-психологічні очікування в малій групі як феномен соціальної психології

У соціальній психології знаходимо численну кількість визначень поняття «мала група». Ці поняття характеризують окремі аспекти функціонування малої групи. Інколи одна дефініція суперечить іншій. Замість детального аналізу цих визначень спробуємо дати наше визначення малої групи.

Мала група є реально існуючою «контактною» групою, члени якої об'єднані спільною соціальною діяльністю та безпосередньо взаємодіють один з одним, усвідомлюючи себе членами даної спільноти, мають розподілені функції і ролі, підтримують певні стосунки між собою, що спричиняє виникнення групових процесів, норм та певних регулятивних механізмів.

Г.М.Андреева зазначає, що «...причини виникнення малої групи можуть знаходитися поза її межами, в ширшій соціальній системі» (Г.М.Андреева, 2002, с.139).

Соціально-психологічні очікування є одним із феноменів, який має суттєвий вплив на міжособистісну взаємодію малої групи і знаходиться в тісному взаємозв'язку з її ціннісно-нормативною системою, соціальними настановленнями, рефлексією та ідентифікацією.

Внутрішнє життя в малій групі надзвичайно багате, тому необхідно виокремити те, що значною мірою впливає на регуляцію поведінки індивіда в цій групі. Одним із таких регуляторів виступає ціннісно-нормативна система групи. Л.Е.Комарова вважає, що «...ціннісно-нормативна система групи, компонентами якої є ціннісні орієнтації, норми і ролі, поєднані в загальне поняття „соціального порядку”, виконує функцію реалізації мети, спрямовує поведінку членів групи в необхідне русло» (Л.Э.Комарова, 1988, с.91).

Соціально-психологічні очікування здійснюють регулятивні та орієнтаційні впливи на індивіда, визначають його дії та вчинки. Виникає запитання: яку ж роль відіграють соціально-психологічні очікування, і в якому взаємозв'язку перебувають з складовими ціннісно-нормативною системою малої групи?

Групові норми – це прийняті або очікувані від членів групи форми поведінки. Найбільш розповсюджені, стійкі соціально-психологічні очікування мають визначальний вплив на нормотворчі процеси малої групи. Групові норми, що виникли на основі соціально-психологічних очікувань, здійснюють на останні зворотний вплив, оскільки індивід не пасивно очікує, а вимагає від партнера по взаємодії певних дій. У соціально-психологічній літературі активні очікування інколи позначають терміном «експектації» – з англійської мови «expectation» – «нормативне очікування».

Експектації – це система очікувань або вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей. Зміст експектацій визначається груповими нормами. Експектації – це те, що, на думку членів групи, очікується в даній ситуації, а групові норми – те, що має бути зроблено в цій ситуації. Таким чином, соціально-психологічні очікування, експектації, сподівання є початковим етапом міжособистісної дії, вчинку. Соціальна поведінка індивідів,

зокрема, міжособистісна взаємодія їх у групі, функціонує на базі певних норм, які виробляються спільно.

Соціально-психологічні очікування можуть трансформуватися в соціальні норми, які зв'язують в один вузол розмаїття інтересів, цілей, мотивів окремих членів групи. У процесі міжособистісної взаємодії та спілкування очікування набувають характеру мотивів поведінки.

Формування соціально-психологічних очікувань базується на колективному досвіді: вони поширюються і підкріплюються завдяки комунікації та взаємодії, до того ж в окремих випадках можуть отримати поширення неадекватні реальності очікування. Соціально-психологічні очікування здатні відображати не тільки соціальну реальність в контексті малої групи, але й поза її межами в ширшій соціальній системі, про що йшла мова вище. Таким чином, групові очікування, хоч і є суб'єктивними орієнтаціями індивідів окремої малої групи, вони – не тільки групове утворення, але й утворення та продукт цілої соціальної системи. Групові очікування виступають не тільки результатом відображення соціальної реальності, а й передумовою її змін, оскільки утворюють деяку систему співвідношень, стандартів порівняння певних суспільних настроїв, які залежать не безпосередньо від економічного стану, дій лідера тощо, а опосередковуються відповідними соціально-психологічними очікуваннями.

У стійких малих групах соціально-психологічні очікування відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного члена очікується певний комплекс думок, почуттів і вчинків, що відповідають його місцю в системі спільної діяльності. Якщо його поведінка не відповідає цим очікуванням, це викликає відповідну реакцію членів групи – соціальні санації.

«Інколи самі експектації розглядають як різновид соціальних санкцій, що впорядковують систему взаємин і взаємодії у групі. Вагомим чинником функціонування будь-якої малої групи є інтерналізація різних санкцій. Члени групи контролюють свою поведінку і очікують схвалення чи осуду з боку інших членів взаємодії, в першу чергу значущих інших. Людська поведінка

набуває певної впорядкованості, яка є результатом дотримання соціально-психологічних очікувань, а відповідно і норм, оскільки соціальні очікування "правильної" або "належної" поведінки асоціюються з наявністю легітимності, узгодженості, що передбачають групові норми» (М.И.Бобнева, 1978, с.90).

Соціально-психологічні очікування, так само як і норми – це не тільки результат групових зусиль індивідів. Особливе значення має те, що вони можуть формуватися будь-яким індивідом. Для психологічного аналізу категорія "особистісних норм" є однією з основних. «Особистісні норми співвідносяться з уявленнями людини про саму себе. Передбачуване, антициповане людиною або реальне порушення норм зумовлює виникнення у неї почуття вини, самоосуду, протесту проти своїх власних дій, втрату поваги до себе. Дотримання особистісної норми пов'язане з почуттям гордості, високою самооцінкою, самоповагою, впевненістю в правильності своїх дій і позицій» (М.И.Бобнева, 1978, с.95).

Норми є не просто жорсткими обмеженнями і вказівками чіткого способу дій, але можуть також передбачати низку прийнятних, допустимих варіацій поведінки. Варіативність поведінки, пошук оптимальних дій, вчинків засвідчує на орієнтувальну функцію соціально-психологічних очікувань. Вони здатні створити своєрідну систему сподівань, прогнозів щодо певного перебігу подій чи окремого ідеального варіанту. Соціально-психологічні очікування можуть і не реалізуватися, але готовність індивіда, активні дії, дають йому можливість враховувати недоліки попередніх спроб й адекватно оцінювати ситуацію.

Про варіативність поведінки у групі свідчать також "колективні очікування" (J.Jibbs, 1978). Вони передбачають низку умовностей стосовно уявлень членів спільноти щодо того, як "дехто" повинен поводитись, передбачення відносно того, як будуть чинити інші індивіди в тій або іншій ситуації. Дж.Джіббс пов'язує умовність цього критерію як з прогностичною невизначеністю поведінки індивіда, так і з діапазоном допустимих відхилень від норм.

Групові цінності, ціннісні орієнтації є вищими формами і засобами регуляції поведінки, які утворюються на базі групових та особистісних норм. Соціально-психологічні очікування є оцінювальною категорією, яка позначає очікування не тільки обов'язкового, прийняттого, а й цінного.

Звернемо увагу на взаємозв'язок соціально-психологічних очікувань та групових цінностей і, зокрема, з таким феноменом малої групи як колективу – «ціннісно-орієнтаційною єдністю» (А.В.Петровский и В.В.Шпалинский, 1978). «Важливою характеристикою малої групи виступає єдність системи ціннісних орієнтацій, цілей, норм, потреб, мотивів, настановлень, притаманних усій групі як єдиній спільності» (1978, с.113).

Групові ціннісні орієнтації є одним з чинників формування домагань групи, а саме встановлення її верхньої межі, тобто задають рівень ідеального варіанту. У свою чергу ідеальні очікування-вимоги фіксуються в групових нормах. Таким чином, соціально-психологічні очікування ідеального, найбільш бажаного є психологічним утворенням, яке детерміноване ціннісно-нормативною системою групи.

«Взаємини між членами групи мають опосередкований соціальною діяльністю характер, проявом чого є збіг для членів групи орієнтацій на соціальні цінності спільної діяльності, що інтенсифікує процес групової згуртованості як ціннісно-орієнтаційної єдності» (А.В.Петровский и В.В.Шпалинский, 1978, с.113). Взаємини в групі з високим рівнем розвитку є стабільними та вибірковими. Це, звичайно, впливає як на самооцінку групи, так і на власну оцінку, погляди, очікування. Розуміння позиції індивіда, вміння поставити себе на його місце впливає на ефективність діяльності групи. У міжособистісній взаємодії групи може мати місце ситуація невідповідності ціннісних орієнтацій особистості і її поведінки. Це можна пояснити неузгодженістю між ідеальними очікуваннями та умовами реальної поведінки.

У соціально-психологічних очікуваннях виявляються два моменти: перший – право очікувати від навколишніх поведінки, яка відповідає рольовій

позиції, і другий – зобов'язання поводитися відповідно з очікуваннями інших людей.

Рольова позиція або соціальна роль є невід'ємним компонентом ціннісно-орієнтаційної системи групи. «Роль – це програма, що відповідає очікуваній поведінці індивіда, який посідає певне місце в структурі тієї чи іншої соціальної групи, або структурований спосіб її участі в житті суспільства, що ніяк не може бути її зображенням» (А.Н.Леонтьев, 1977, с.111).

Соціальна роль – нормативно схвалений образ поведінки, очікування від кожного індивіда, що посідає конкретне місце в суспільстві.

«Соціально-психологічні очікування визначають загальні контури соціальної ролі і не залежать від свідомості та поведінки конкретного індивіда. Очікування накладаються на роль як щось зовнішнє, більш або менш обов'язкове. Їх суб'єктом є не індивід, а суспільство чи будь-яка конкретна соціальна група. Саме те, наскільки поведінка індивіда відповідає соціально-психологічним очікуванням, виступає критерієм оцінки виконання ним даної соціальної ролі» (В.Г.Крысько, 2001, с.490).

Людина одночасно виконує багато ролей, тому взаємодія людей регулюється рольовими очікуваннями. Так, «...викладач очікує певної поведінки від студента, старший від молодшого і навпаки: студент очікує цілком визначеної поведінки наставника, молодший – поведінки старшого» (М.В.Савчин, 2000, с.105).

На думку М.В.Савчина, «...успішність міжособистісної взаємодії залежить від відповідальності поведінки людей щодо взаємних очікувань, тобто від дотримання такту. Такт – це здатність і вміння людини безпомилково приписувати іншим очікування того, що вони готові від неї почути і побачити. Нетактовність – це помилкове приписування або ігнорування в поведінці очікувань партнера» (М.В.Савчин, 2000, с.106).

П.П.Горностай зазначає, що «...соціальна роль – досить широке поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей,

що є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне «Я» індивіда» (П.П.Горностай, 1994, с.20). Далі автор приводить психологічну структуру соціальної ролі і вказує, що «...вона складається з трьох підструктур: а) ролі очікування (експектації), тобто модель ролі і вимоги до неї, що задаються групою, або суспільством; б) рольова поведінка (інтерації), тобто система реальних дій індивіда в процесі комунікації та діяльності; в) ролі переживання людини, тобто внутрішнє бачення себе в тій чи іншій ролі, своєрідна рольова Я-концепція людини» (П.П.Горностай, 1994, с.20).

Для оптимізації управління соціальною групою керівнику важливо знати ті уявлення і очікування, які склалися в міжособистісних контактах, стосунках, взаєминах з членами даної групи стосовно його соціальної ролі. Важливо здійснити класифікацію членів міжособистісної взаємодії за властивостями їх очікувань. Це – необхідна умова вибору правильної стратегії спілкування керівника з будь-якою групою (Б.Г.Ананьев, 1980). Оскільки нерідко в умовах залежності однієї людини від іншої дійсні ставлення не проявляються, а приховуються, маскуються, пізнати очікування підлеглих – важливе завдання для керівника, успішне розв'язання якого вимагає від нього наявності спеціальних психологічних знань (В.Н.Мясищев, 1995, с.3).

У теорії ролей соціальні рольові очікування посідають провідне місце. Задана суспільством модель ролі інтерпретується як система рольових очікувань, що має суттєвий вплив на формування особистості. «Прийняття ролі іншого, тобто уявлення себе на місці партнера по взаємодії виступає основним чинником ефективної міжособистісної взаємодії. При цьому індивід прагне привести свої соціально-психологічні очікування стосовно партнера по взаємодії у відповідність з його соціальними ролями» (Т.М.Титаренко, 2001, с.205). Підтвердження взаємних рольових очікувань, єдиний резонансний ритм, співзвучність переживань учасників взаємодії в соціально-психологічній літературі отримало назву „соціальної конгруенції» (В.Г.Крысько, 2001).

Індивід одночасно може входити в п'ять-шість соціальних груп, зокрема: сім'я, трудовий колектив, спортивна команда, церковна громада тощо. У будь-якій групі індивід керується очікуваннями, сподіваннями, прогнозами, які складають своєрідну систему очікувань. Таким чином, відповідно у кожній контактуючій групі повинна мати місце окрема система очікувань. Але ці системи очікувань не є ізольовані і такі, що діють автономно – вони утворюють складну систему соціально-психологічних очікувань. Ця складна система очікувань індивіда здійснює орієнтувальний вплив не тільки на зміст міжособистісної взаємодії в межах малої групи, але й поза її межами. Вона впливає на вибірковість контактів, ставлень, настановлень, що засвідчує її органічний зв'язок з ієрархією цінностей. Індивід спочатку приймає рішення про входження до певної соціальної групи, наприклад: вступ до університету, одруження, проходження курсів підвищення кваліфікації. Ставши членом окремої малої групи, він починає виконувати певну соціальну роль, яка спонукає виникнення і дотримання низки обов'язків, системи очікувань. Рольові очікування – це зовнішня оболонка, яка окреслює контури соціальної ролі. Вони виступають своєрідним фоном, змістовим наповненням діяльності індивіда в малій групі. Таким чином, свідомий вибір входження індивіда в ту чи іншу малу групу зумовлений системою соціально-психологічних очікувань. Це свідчить про те, що соціально-психологічні очікування – складне психологічне утворення, детерміноване соціальними чинниками.

У контексті дослідження малої групи особливої актуальності набуває взаємозв'язок соціально-психологічних очікувань і соціальних настановлень. Соціально-психологічні очікування передбачають певну диспозицію, готовність індивіда діяти належним чином. В.О.Ядов (2001) в диспозиційній концепції будує ієрархію, перший щабель якої посідають загальні настановлення, а вище ідуть атитюди, соціальні настановлення та ціннісні орієнтації.

Соціальні настановлення – фіксована в соціальному досвіді особистості (групи) схильність сприймати й оцінювати соціально значущі об'єкти, а також готовність особистості (групи) до певних дій, орієнтованих на ці об'єкти.

Соціальні настановлення використовують, вивчаючи ставлення особистості як члена спільноти до перебігу групових подій, процесів соціалізації, саморегуляції, а також для прогнозування можливої поведінки особистості в певних ситуаціях.

У філософському енциклопедичному словнику (1983) знаходимо визначення, згідно з яким соціальні очікування – це суб’єктивні орієнтації, в яких соціальні настановлення виступають одним із провідних складників.

С.Л.Рубінштейн наголошував, що настановлення несуть вибіркоче ставлення до чогось значущого для особистості. Будь-які настановлення – це настановлення на якусь лінію поведінки, і цією лінією поведінки вони й визначаються (С.Л.Рубінштейн, 2000).

У психологічних джерелах знаходимо інформацію про наступні типи настановлень: очікувані настановлення та настановлення намірів (Т.М.Титаренко, 2001; В.І.Войтко, 1982). Зокрема, на думку О.О.Єршова, «...соціально-психологічні очікування – це підготовка до спілкування» (1974, с.225). М.Л.Гомелаурі розглядає прогнозоване настановлення як примітивну форму очікувань, що є одним із проявів специфікації ставлень індивіда до дійсності. Тому автор їх кваліфікує як настановлення. «Настановлювані і свідомі очікування можуть збігатися або суперечити одне одному, що може спонукати до сумачії або інтерференції ефектів, які вони викликають» (М.Л.Гомелаури, 1968, с.23).

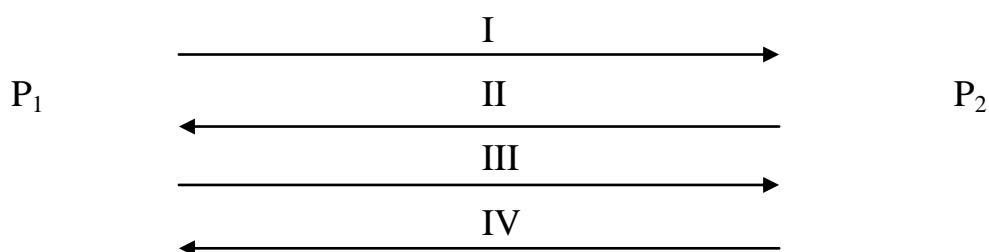


Рис.1.4. Система міжособистісних очікувань

Представлені на рис.1.3 вектори відображають наступні очікування:

I) очікування P₁ стосовно P₂;

II) очікування P_2 стосовно P_1 ;

III) очікування P_1 стосовно очікування P_2 ;

IV) очікування P_2 стосовно очікування P_1 .

Очікування у взаєминах суб'єкта і об'єкта, на думку автора, характеризуються одностайністю, і спрямовані від суб'єкта до об'єкта ($S \rightarrow O$). Вельми складну природу має система очікувань, що сформувалася між індивідами, що контактують в малій групі (рис.1.4).

М.Л.Гомелаури зазначає, що «...односторонні очікування індивіда стосовно об'єкта можуть формуватися і впливати на його поведінку несвідомо, на рівні прогнозованої роботи мозку, в той час як соціальні очікування не можуть створюватися без участі свідомості» (М.Л.Гомелаури, 1968, с.128).

Варто зазначити що соціальні настановлення передбачають спрямованість індивіда та активність у якомусь виді діяльності, загальну схильність до дії, стійку орієнтацію на певні об'єкти, яка зберігається доти, поки очікування індивіда виправдовується. Таким чином, соціальні настановлення успішно функціонують доти, доки соціально-психологічні очікування індивіда підтверджуються.

Одним із проявів соціальних настановлень є "пророцтва самореалізації" (R.Berns, 1986; D.G.Myers, 2000; R.Rosenthal, 1978). Інколи індивіди поведуться так, як від них цього очікують. Р.Розенталь зазначає, що «...індивіди, які очікують високого рейтингу, отримують більш високий рейтинг, ніж ті, хто очікує низькі оцінки на свою адресу. Це своєрідне настановлення, налаштування чи навіть програмування себе на певний результат, перебіг подій» (D.G.Myers, 2000, с.144).

Особливо цікавими є результати дослідження, коли думка викладачів про студентів спрацьовує як вищезазначений феномен. «Викладачі очікують від одних студентів більшого, ніж від інших. Це можна трактувати як результат адекватного сприйняття здібностей і досягнень студентів. «Ефект очікувань вчителя» (W.Crano & P.Mellon, 1978) засвідчує, що не тільки значні досягнення

є наслідком високої оцінки вчителя, але й оцінка вчителів є причиною і наслідком поведінки студентів» (D.G.Myers, 2000, с.144).

Іноді ми поводимось так, як від нас цього очікують навколишні. Так, шкільні проблеми з педагогічно занедбаними дітьми можуть бути відображенням невисоких очікувань учителя щодо цих дітей, які іноді діють як прогнози, штампи. Якщо дітям часто говорити, що вони працьовиті та доброзичливі (а не ліниві і лихі), то вони можуть піднятися до цієї планки (L.Jacobson & R.Rosenthal, 1968), але, як і будь-яке соціальне явище, тенденція підтверджувати очікування інших має свої обмеження. Очікування часто презентують поведінку тому, що вони точні.

Вплив очікувань рівною мірою поширюються як на викладачів, так і на студентів, про що свідчить «ефект очікувань студента». «Студенти, які налаштовані на позитивні очікування стосовно конкретного викладача, є більш уважними на його заняттях» (D.G.Myers, 2000, с.147).

Отже, настановлення групи стосовно викладача не менш важливі, ніж настановлення викладача стосовно окремих членів студентської групи. Індивід завдяки самовихованню, саморегуляції може змінити очікуване негативне ставлення до нього навколишніх на позитивне. «Іноді наші очікування стосовно членів по взаємодії можуть бути неадекватними. Упереджені вчинки, помилкове сприйняття чи неправильні стереотипи часто слугують причиною неадекватності соціально-психологічних очікувань. Умова, за наявності якої наші очікування можуть зруйнуватися – це чітка Я-концепція індивіда по взаємодії» (D.G.Myers, 2000, с.147).

Соціально-психологічні очікування, бажання, наміри, досвід суб'єкта є особливими детермінантами перцептивної ситуації. Їх необхідно враховувати, коли пізнання іншої людини розглядається як основа не тільки для розуміння партнера, але й для встановлення з ним узгоджених дій, особливих взаємин.

«На основі зовнішнього боку поведінки ми немовби «читаємо» іншу людину, розшифровуємо значення її зовнішніх даних» (С.Л.Рубинштейн, 2000, с.634). Звісно, що уявлення про іншу людину тісно пов'язані з рівнем власної

самосвідомості. Зв'язок цей двоякий: з одного боку, багатство уявлень про самого себе визначає і багатство уявлень про іншу людину, з іншого боку, чим повніше ми розкриваємо іншу людину, тим більш різноманітним та глибшим стає і уявлення про самого себе. «Під час пізнання іншої людини одночасно здійснюється декілька процесів: і емоційна оцінка цього іншого, і спроба зрозуміти його вчинки, і зміна стратегії поведінки та побудова стратегії власної поведінки» (Г.М.Андреева, 2002, с.120).

Зіставлення себе з іншими здійснюється ніби з двох боків: кожен із партнерів уподібнюється іншому. Це свідчить про те, що аналіз усвідомлення себе через іншого знаходить відображення в таких феноменах соціальної психології як рефлексія та ідентифікація.

Соціальна рефлексія виникає в ситуаціях, пов'язаних з усвідомленням індивідом себе як члена спільноти, де виникають певні соціально-психологічні очікування та осмислення шляхів реалізації цих очікувань (Л.І.Пилипенко, 2001; Т.М.Яблонська, 2000). Описуючи спілкування в діаді, Дж. Холмс (1954) стверджує, що в цій ситуації мають місце шість позицій: індивід, яким він є насправді, «яким його створив Господь Бог», індивід, яким він сам себе бачить, та індивід, яким його бачить партнер по взаємодії та відповідно навпаки. Т.Ньюком і Ч.Кулі ускладнили ситуацію до восьми позицій, додавши ще: індивід, яким йому уявляється його образ в свідомості іншого, і навпаки.

«Соціальне рефлексування – це подвоєний процес дзеркального відображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі в свою чергу відображається внутрішній світ першого» (И.С.Кон, 1968, с.120).

Уява свого образу в свідомості іншого свідчить про органічний зв'язок соціальної рефлексії і соціально-психологічних очікувань. Уявлення людини про те, що про неї думають інші, психологи називають рефлексивними очікуваннями (Н.И.Гуткина, 1982). Розвиток рефлексивних здатностей і їх апробувань в міжособистісних комунікаціях діадних, тріадних утворень малої

групи є необхідною умовою складання та реалізації соціально-психологічних очікувань.

У малій групі заслуговує на увагу нормативно-рольове рефлексування, базовим процесом якого є прийняття ролі іншого. Змістовим наповненням цього типу рефлексування є рольова поведінка «іншого Я», норми і очікування виконання ним соціальної ролі та оцінка його статусної позиції.

Т.Шибутані зазначає, що постійне розв'язання людьми спільних завдань розвиває почуття «взаємної спільності» (ідентифікації), яка слугує появою відчуття, що вони зв'язані між собою певними обов'язками. Коли це відбувається, то бажання, наміри, прагнення індивідів трансформуються в систему взаємних очікувань-вимог (експектацій), які жорстко встановлюються і приводять до порядку тих, хто відхиляється від норми (Т.Shubytany, 2002, с.37).

Ідентифікація – це ототожнення себе з іншим, один із найпростіших шляхів розуміння іншої людини. Якщо індивід ототожнює себе з іншими, це означає, що він буде свою поведінку так, як буде її цей інший. Ототожнення відбувається з особою, яка має для індивіда певне значення, тобто із значущим іншим (М.Й.Боришевський, 1975; И.С.Кон, 1984; В.О.Татенко, 2004; Т.М.Титаренко, 2006; G.H.Mead, 1946). Значущий інший виступає зовнішньою моделлю для самосвідомості, взірцем для формування уявлень про себе, засобом підтримки самоповаги. «Сукупність очікуваних оцінок і думок значущих інших є першою групою настановлень в міжособистісному оцінюванні» (А.А.Кроник, 1982, с.142) та «індивідуальною формою репрезентації в свідомості особистості групових норм» (М.И.Бобнева, 1978, с.8).

Важко порушити соціально-психологічні очікування тих, з ким індивід себе ідентифікує. Це може викликати гостре почуття провини. «Соціально-психологічні очікування – це неформальні чинники впливу на міжособистісну взаємодію малої групи. Якою мірою неформальний кодекс може бути введений в життя, залежить від тих почуттів, які виникають в міжособистісних

взаєминах» (Т.Shubytany, 2002, с.360). Правова система може санкціонувати певні соціальні очікування, але ніколи не охоплювати їх повністю.

У повсякденному житті люди не завжди знають справжні причини поведінки іншої людини або знають їх недостатньо. За умов дефіциту інформації, на базі попереднього досвіду та на підставі аналізу власних мотивів люди, які приписують одне одному причини поведінки, так і будують очікування, виходячи з цих суб'єктивних уявлень та домислів. Цей феномен у соціальній психології має назву «каузальна атрибуція» (В.Г.Крысько, 2001, с.152).

Каузальна атрибуція, стереотипія, будь-якого члена групи здійснює доволі вагомий вплив на його очікування. Якщо на підставі подібності поведінки окремого члена групи і певного патерна, який сформувався на базі попереднього досвіду, ми будемо власну уявну модель очікуваних дій, то вона не завжди може бути адекватною і відповідати реальному перебігу подій.

Соціально-психологічні очікування розглядають по мірі узагальненості, визначеності і узгодженості між собою. Чим вища міра узагальненості, тим індивіду легше орієнтуватися в змінних умовах. Але якщо узагальненість досягнута ціною відмови від визначеності, мотиваційний вплив очікувань слабшає і зростає ймовірність девіантної поведінки.

Девіантна поведінка – це відхилення індивіда не від соціально-психологічних очікувань, а від групових норм. Групові норми – це результат трансформації найбільш усталених, стабільних соціально-психологічних очікувань. Соціальна поведінка індивіда, зокрема міжособистісна взаємодія його у групі, функціонує на базі певних норм, які вироблені спільно. Таким чином, не тільки відсутність мотиваційного компоненту в очікуваннях, а й пасивна позиція в спільній діяльності, стимулюють прояв девіантної поведінки індивіда. Пасивна позиція в свою чергу сигналізує про низький вклад у створення групових нормативних очікувань, що є основним чинником відхилення індивіда від групових норм.

Соціальне явище, яке отримало назву „ідіосинкразичний кредит” («*idiosyncrasy credit*», Е.Р.Холландер), також свідчить про відхилення від групових норм. Але це відхилення, на відміну від попереднього, здійснює високостатусний суб’єкт (лідер). Можливо, тому, що його роль у створенні нормативних очікувань, групових норм найбільша, він прагне її зберегти, вносячи в групове життя нововведення. «Ефект ідіосинкразичного кредиту є своєрідним дозволом групи на поведінку лідера, яка суперечить традиційним уявленням та соціально-психологічним очікуванням» (Е.Р.Холландер, 1958, с.21).

Невизначеність і суперечливість соціально-психологічних очікувань знижують ефективність спільної діяльності, що є передумовою міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів.

У міжособистісній взаємодії малої групи, яка є об’єктом нашої уваги, можуть виникати суперечності між соціально-психологічними очікуваннями осіб та реальними проявами їхньої поведінки. Це можна пояснити тим, що «...очікування можуть виступати як суб’єктивні ціннісні орієнтації, які визначають стратегію життя індивіда» (К.А.Абульханова-Славська, 1991, с.10), а поведінка, що спостерігається нами, носить ситуативний характер. Однак, не варто забувати, що саме через створення образу позитивних дій, через навчально-виховні впливи ми можемо формувати адекватні змістові та динамічні характеристики соціально-психологічних очікувань і вести мову про оптимізацію їхнього розвитку. Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань передбачає способи і шляхи забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії, налагодження сприятливого соціально-психологічного клімату, підвищення рівня результативності діяльності.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ В МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ КУРСАНТІВ

2.1. Методика дослідження соціально-психологічних очікувань

*Люди схильні діяти так,
як від них очікують інші.
Роберт Мертон*

Розгортаючи дослідження, присвячене соціально-психологічним очікуванням в міжособистісній взаємодії у групах курсантів, ми виходили з необхідності розкрити психологічний зміст та структуру поняття «соціально-психологічні очікування курсанта», розробити концепцію, створити та апробувати комплексну програму оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії взводу курсантів, встановити закономірності, обґрунтувати критерії виокремлення рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів, з'ясувати психологічні механізми впливу соціально-психологічних очікувань на процес міжособистісної взаємодії у малій групі.

Оскільки питання соціально-психологічних очікувань особистості в навчальній групі є недостатньо вивченим, ми намагалися здійснити комплексний підхід до дослідження даного феномену на такому особливому контингенті як група курсантів. Розв'язання поставленого завдання вимагало від нас розгляду соціально-психологічних очікувань в контексті самосвідомості особистості курсанта та міжособистісної взаємодії у групі курсантів і, що важливо, наповнення цього феномену соціально-психологічним змістом.

Під **соціально-психологічними очікуваннями** розуміємо суб'єктивні уявлення, орієнтації кожного члена міжособистісної взаємодії, які поєднують низку оцінок, самооцінок, рівнів домагань, соціальних настановлень, елементів знань, стереотипів поведінки, переконань, намірів, прагнень, що їх приймають і поділяють члени малої групи стосовно передбачуваних подій.

Соціально-психологічні очікування є однією із складових самосвідомості особистості курсанта. Одним із важливих, і в той же час складних, завдань нашого дослідження було вивчення взаємозв'язків соціально-психологічних очікувань з такими складовими самосвідомості, як самооцінка, домагання, рефлексивність, а також такі інтегровані форми самосвідомості як образ Я та Я-концепція. Це свідчить про те, що досліджувати соціально-психологічні очікування курсантів в міжособистісній взаємодії навчальної групи потрібно в органічному взаємозв'язку з переліченими вище компонентами самосвідомості. Останні, в свою чергу, складають внутрішні передумови соціально-психологічних очікувань, які інтегровані в образ Я та Я-концепцію. Зокрема Р.Бернс (1986) розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань і виокремлює такі її три функції: визначає те, як буде діяти індивід в конкретній ситуації; як він інтерпретуватиме дії інших; визначає також і очікування індивіда, тобто його уявлення про те, що має відбутися.

Зважаючи на спрямованість нашого дослідження, цікавим є вивчення особистісних сподівань як форми прояву самосвідомості. Як зазначає С.П.Тищенко (1976), соціально-психологічні очікування виконують роль «посередників» між «Я» та соціальним середовищем, трансформуючи під зовнішнім впливом таку важливу форму прояву самосвідомості, як самооцінка особистості та її рівень домагань. Самооцінка особистості та її рівень домагань чинять зворотній вплив на міру адекватності соціально-психологічних очікувань.

На наш погляд, важливе значення має дослідження соціально-психологічних очікувань курсанта як соціально-психологічного утворення, яке породжує структурно-змістову цілісність «Я» і забезпечує її функціонування. Виходячи із вищезазначеного, доцільно розглянути цей феномен як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів:

- інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші суб'єкти взаємодії);

- емоційно-ціннісного (оцінка та самооцінка особистістю якостей, дій, вчинків та формування на цій основі певного ставлення як до суб'єктів взаємодії, так і до самої себе);
- регулятивного (здатність суб'єкта регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджувати очікування, сподівання інших з власними думками, бажаннями, діями, враховувати їх ймовірні реакції і навпаки).

Таким чином, важливе значення в нашому дослідженні мало врахування того факту, що курсант може не тільки уявити собі, як він буде виглядати в очах інших в тій чи іншій ситуації, не тільки передбачити, якою буде реакція колег, командира, офіцерів на його вчинки, але й заздалегідь пережити їхні очікування. Отже, що досліджуваний нами феномен є не тільки інтелектуальним проявом самосвідомості, але й її емоційним компонентом (С.П.Тищенко, 1999).

Соціально-психологічні очікування курсанта поєднують в собі діалектичну єдність «Я» та «не-Я». Антитеза «не-Я» передбачає вивчення курсанта не лише як суб'єкта навчально-професійної та службової діяльності, але і як суб'єкта предметно-практичної діяльності. Завдяки цьому ми реалізували цілісний підхід до дослідження соціально-психологічних очікувань курсанта.

З огляду на спрямованість нашого дослідження, значний інтерес становить концептуальний підхід М.Й.Боришевського (1990), в якому соціально-психологічні очікування (або очікувана оцінка) розглядаються як механізми саморегуляції поведінки. Соціально-психологічні очікування – це один із тих механізмів, який дозволяє свідому активність індивіда спрямовувати на розкриття його внутрішніх резервів і приводити їх у відповідність з умовами навколишнього середовища з метою успішного досягнення значущого результату. Саморегуляція поведінки особистості простежується в кожному елементі соціально-психологічних очікувань.

Соціально-психологічні очікування здатні виконувати низку функцій, а саме: посередницьку, врівноважувальну, коригувальну, регулювальну, трансформувальну. Соціально-психологічні очікування не тільки детермінують процес саморегуляції поведінки особистості, але й завдяки їм процес саморегуляції стає детермінованим не тільки внутрішніми утвореннями, які в інтегрованій формі складають структуру особистості, але також реальним досвідом спілкування, взаємодії з навколишніми, в результаті яких відбувається безперервний процес соціальної апробації очікувань.

Реалізація системного підходу до вивчення соціально-психологічних очікувань передбачала виокремлення певних критеріїв оцінки рівнів їх розвитку. Такими критеріями в нашому дослідженні виступали: самооцінка, рівень домагань, коефіцієнт очікувань та рівень адекватності самоочікувань. Системний підхід забезпечив можливість створити алгоритм програми констатувального експерименту, мета якого полягала у дослідженні психологічного змісту та структури поняття «соціально-психологічні очікування курсанта», визначенні рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань, з'ясуванні психологічних механізмів впливу соціально-психологічних очікувань на процес міжособистісної взаємодії у малій групі.

Методи та прийоми констатувального дослідження умовно можна поділити на дві групи. Умовність поділу полягає у тому, що до першої групи ввійшли ті методи і прийоми, які дали змогу вивчати соціально-психологічні очікування як компонент самосвідомості особистості курсанта (Ю.З.Гільбух, О.В.Киричук, 1996; Т.І.Пашукова, 2000; А.С.Прутченков, 2001; P.Shvartslander, 2000). Відповідно друга група методів та прийомів – це дослідження соціально-психологічних очікувань у групі курсантів як феномена міжособистісної взаємодії (О.Є.Гуменюк, 2004; К.П.Власова, 2002; Т.І.Пашукова, 2000; А.В.Петровський, В.В.Шпалінський, 1978; І.С.Попович, 2008; А.С.Прутченков, 2001; J.L.Moreno, 1958). Такий підхід до організації експерименту забезпечував його логічну послідовність та систематичність проведення і, що не менш

важливо, достатню кількість та інформативність отриманих експериментальних результатів.

Дослідження виконувалося на базі Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ та Національної академії внутрішніх справ України (м.Київ). Констатувальна вибірка становила 190 курсантів.

Розробляючи методику констатувального етапу дослідження, ми використали широкий спектр методів, які застосовували у своїх працях такі науковці як М.І.Бобнева (1978), М.Й.Боришевський (1990), Н.Й.Гуткіна (1982), Г.Д.Долинський (1974), С.Д.Максименко (1990), С.П.Тищенко (1976), Н.В.Чепелева (1985), В.О.Ядов (2001). Також ми застосували і апробували авторську методику дослідження соціально-психологічних очікувань – експектометрію, яка належить до соціометричного типу методик, а також інші методичні прийоми, які дозволили отримати достатню інформацію про особливості соціально-психологічних очікувань курсантів. Це дало можливість виокремити не тільки рівні сформованості соціально-психологічних очікувань, а й самоочікувань і розглянути їх специфіку на кожному курсі навчально-професійної та службової діяльності.

До програми констатувального етапу дослідження було включено наступні методи: цілеспрямоване спостереження, бесіду (з курсантами, командирами, начальниками курсів), методи дослідження адекватності самооцінки, рівня домагань, метод організації експериментальних ситуацій, методику психодіагностики колективу, соціометрію, експектометрію, шкалу прийняття як метод вивчення взаємин, методи статистичної обробки даних.

1.Цілеспрямоване спостереження. Завдання цілеспрямованого спостереження полягало у зборі матеріалу за темою монографічного дослідження.

Об'єктом спостереження були курсанти вищого навчального закладу МВС України.

Предметом спостереження були міжособистісні взаємини у групі курсантів, їхні практичні та гностичні дії; мовні акти, їх зміст, частота тривалість, інтенсивність, особливості експресії; міміка та пантоміміка, зовнішні прояви деяких вегетативних реакцій; почервоніння або збліднення, зміна ритму дихання тощо.

Мета цього методу полягала у виявленні особливостей очікуваних поведінкових та емоційних реакцій курсантів у різних за змістом ситуаціях навчально-професійної та службової діяльності. З метою підвищення надійності і якості спостереження ми дотримувались обов'язкових правил його проведення:

- систематичності і багаторазовості спостереження за навчально-професійною і службовою діяльністю, поведінкою, активністю курсантів у різний час і в різних ситуаціях;
- уникнення оцінних суджень, обов'язковості перевірки, альтернативних гіпотез;
- зіставлення спостереження за окремими актами поведінки з загальною ситуацією;
- реєстрації не окремого факту, а дії або реакції курсанта на фоні загальної ситуації;
- фактологічний запис всієї ситуації.

Спостереження проводилося не тільки на лекціях, семінарських та практичних заняттях, а й під час ранкового, обіднього та вечірнього шиккування, чергових та позачергових нарядів, спортивних змагань, у різних неофіційних ситуаціях, зокрема конфліктних. Найбільш суттєві ситуації, факти, моменти, висловлювання були зафіксовані в протоколах спостереження.

Аналіз цього розмаїття інформації та зіставлення її з результатами, отриманими завдяки іншим методам констатувального етапу дослідження, дало змогу рельєфніше окреслити змістові характеристики рівнів соціально-психологічних очікувань. З метою отримання об'єктивних результатів

спостереження проводилося систематично впродовж цілого навчального року. Всього було здійснено 153 сеанси спостережень.

2.Індивідуальна бесіда. З метою з'ясування розуміння курсантами значення самооцінних і оцінних ставлень в міжособистісній взаємодії, рівня диференціювання образу Я, а саме зв'язку таких його складових як Я-реальне та Я-ідеальне, а також рівня сформованості вміння враховувати в міжособистісних взаєминах, особливо формального характеру ті суттєві конативні та емоційно-оцінні прояви, які дають змогу грамотно оцінювати плин курсантського життя, нами було розроблено і проведено індивідуальну бесіду за чітко складеною схемою (додаток А). Індивідуальна бесіда з курсантами суттєво відрізнялася від бесіди, яку було проведено з представниками командно-офіцерського та професорсько-викладацького складу (бесіду проведено з 22 респондентами). Схema бесіди передбачала сім чітко сформульованих, логічно послідовних запитань відкритого типу. Для ефективного перебігу бесіди і отримання відвертих конструктивних відповідей ми застосовували низку психотерапевтичних та психотехнічних прийомів. Серед них такі як налагодження психологічного контакту, створення сприятливого емоційного фону. Позиція респондента під час бесіди була зліва або справа від експериментатора, але в жодному разі не навпроти нього, що могло змусити респондента замкнuto, короткими фразами відповідати на запитання. На заключному етапі бесіди суттєві вербальні та невербальні реакції занотовувалися у протокол бесіди. У результаті ми отримали значну кількість відповідей, які у поєднанні з результатами попереднього методу були цінним допоміжним матеріалом у дослідженні соціально-психологічних очікувань.

3.Методи дослідження адекватності самооцінки. Дослідження самооцінки можна проводити у двох напрямках: шляхом порівняння рівня власних домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності та шляхом порівняння себе з іншими членами міжособистісної взаємодії. Ми використали методикy (додаток Б), яка дає змогу дослідити самооцінку курсанта, її рівень і адекватність як відношення між «Я-ідеальним» і «Я-реальним» (інтерпретація

Т.І.Пашукової, 2000). Уявлення будь-якої людини про себе, як правило, здається їй правильним і переконливим, незалежно від того, ґрунтується воно на об'єктивних знаннях чи суб'єктивній думці. Самооцінка – це завжди суб'єктивне утворення, незалежно від того, що лежить в її основі – власні міркування про себе чи інтерпретації ставлень інших людей. Тому зіставлення курсантом реальних та ідеальних уявлень про себе – це його суб'єктивна орієнтація про зовнішні стандарти та належний власний рівень їх розвитку. Значущим чинником у формуванні самооцінки є її зв'язок з інтеріоризацією оцінок і соціальних реакцій інших членів малої групи, а також зв'язок з позицією, яку обирає курсант в системі суспільних та міжособистісних стосунків.

Виходячи саме із теоретичного аналізу літератури (§1.2) і вищезазначених положень, дослідження рівня адекватності самооцінки набуло обов'язковості. Поєднання цього методу із цілеспрямованим спостереженням, методом створення експериментальних ситуацій дозволило отримати солідний емпіричний матеріал.

Оскільки самооцінка і ставлення курсанта до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, то належну увагу ми приділили дослідженню рівня домагань як складової самосвідомості та критерія соціально-психологічних очікувань.

4.Дослідження рівня домагань. Рівень домагань ми визначали, використовуючи моторну пробу П.Шварцландера (P.Shvartslander, інтерпретація Т.І.Пашукової, 2000). У запропонованій методиці (додаток В) рівень домагань визначався за цільовим відхиленням, тобто за різницею між тим, що респондент намітив виконати за визначений час, і тим, що він насправді виконав. Дослідження дозволило визначити рівень і адекватність домагань. Рівень домагань знаходиться в прямому зв'язку з цілепокладанням і є мірою локалізації мети в діапазоні труднощів. Адекватність домагань свідчить про відповідність висунутої мети і можливостей курсанта.

Ми прорангували показники рівня домагань та самооцінки особистості і визначили кореляційний зв'язок за методом рангової кореляції r_s Ч.Спірмена (2002).

5.Соціометрія. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблем міжособистісної взаємодії членів малої групи засвідчує, що соціометричний метод (додаток Г) є найбільш широковживаним, інформативним і зручним в статистичній обробці отриманих даних (J.L.Moreno, адаптація Я.Л.Коломінського, 1974). Існує багато суперечок щодо надійності цього методу, проте, на наш погляд, використання соціометрії в комплексі з авторською методикою соціометричного типу – «Експектометрія» (І.С.Попович, 2008) та з методикою «Шкала прийняття як метод вивчення взаємин» (інтерпретація М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко, 1995) не тільки підвищує надійність результатів констатувального експерименту, але й дає змогу краще розкрити зміст соціально-психологічних очікувань як феномену малої групи.

Термін «соціометрія» означає вимірювання міжособистісних взаємин у групі. Термін «міжособистісні взаємини» радше вказує на неформальну структуру групи курсантів, на відміну від терміну «міжособистісні стосунки». Хоча в міжособистісній взаємодії неможливо, навіть в лабораторних умовах, ізолювати одні від інших. Неформальна структура залежить від формальної структури групи тією мірою, якою курсант підпорядковує свою поведінку меті та завданням спільної діяльності, правилам рольової взаємодії. Але умовно виокремлені обидві ці структури значною мірою залежать від ціннісних орієнтацій членів даної групи, їхнього сприйняття і розуміння один одного, взаємооцінок та самооцінок.

У контексті спрямованості нашого дослідження значний науковий інтерес викликає наявність зв'язку між статусом курсанта у групі та його рівнем соціально-психологічних очікувань. Дослідження проводилось за стандартною процедурою, у формі фронтального опитування. Курсантам пропонувалося обрати тих трьох одногрупників, які, на їхню думку, можуть організувати і повести за собою групу для досягнення бажаного результату на групових

загальноуніверситетських змаганнях. Змагання проводяться комплексно з декількох напрямків навчально-професійної та службової діяльності: теоретична підготовка (психолого-педагогічні, загальні юридичні та спеціальні дисципліни); вогнева, зокрема один із її розділів – стрілецька; тактична та фізична підготовка. Така конкретизація завдання дещо ускладнювала процедуру здійснення виборів, однак допомагала курсантам умовно зіставити напрямки навчально-професійної та службової діяльності з ймовірними кандидатами-організаторами. На наш погляд, таке завдання найкраще поєднало емоційно-ціннісне ставлення (неофіційне) курсантів і важливість групового завдання (офіційне). Це дало змогу вести науковий пошук згідно з предметом монографічного дослідження.

Ми не ставили за мету проводити соціометричне дослідження в інших сферах життєдіяльності курсантського взводу, оскільки це не було передбачено специфікою нашого дослідження.

Як зазначалося вище, комплексне поєднання соціометричного методу, зокрема зі шкалою прийнятних оцінок, дало змогу не тільки додатково визначити оцінне ставлення до всіх однокласників у контексті навчально-професійної та службової діяльності, але й спростити процедуру соціометричного дослідження, обмежившись тільки трьома позитивними виборами.

Наступна методика, яку ми використовували, була експектометрія – методика, яку ми розробили самі.

6. Експектометрія (І.С.Попович, 2008) – методика (додаток Д), яка дозволяє визначити не тільки кількісні показники і побудувати графічну структуру міжособистісних взаємин в малій групі, виходячи із кількості і змісту взаємних виборів її членів за певним соціометричним критерієм, але й дає можливість відобразити очікувану структуру міжособистісних взаємин. Очікувана структура міжособистісних взаємин дозволяє глибше проаналізувати динаміку групового життя, порівняти реальний і прогнозований перебіг подій.

Експектометрія дає можливість визначити такі характеристики соціально-психологічних очікувань: коефіцієнт очікувань (E); груповий коефіцієнт очікувань (E_{gp}); експектометричний статус (ES); рівень адекватності самооцікувань (A); коефіцієнт взаємоочікуваних виборів (E_{gp}); коефіцієнт групової згуртованості (B).

Експектометрія в поєднанні із соціометрією дозволяє визначати реальний зміст міжособистісної взаємодії, а також здійснювати прогноз – очікуваний перебіг подій у малій групі.

7.Шкала прийняття як метод вивчення взаємин (інтерпретація М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко, 1995). Метою використання вказаної методики (додаток Е) є необхідність поглибленого вивчення міжособистісних взаємин (взаємовідносин) у навчальній групі, а саме: ставлення кожного курсанта до групи, групи до нього, задоволеність цими відносинами. У цій методиці кожному курсанту пропонується прорангувати одногрупників у спеціальному списку-бланку, щодо прийнятності для себе брати участь в одному з завдань навчально-професійної чи службової діяльності. Перед групою було поставлено наступне завдання уявити собі, що курсантський взвод – це оперативний загін, перед яким стоїть низка правоохоронних завдань; пропонувалось прорангувати його членів за п'ятибальною шкалою. Відповідь мала починатися так: «Цього курсанта я ... 1) залишив би в першу чергу; 2) теж бажав би залишити; 3) міг залишити, міг не залишати (однаково); 4) швидше не залишив би; 5) ні в якому разі не залишив би.

Для кількісної обробки дані варіанти відповідей ми виразили в балах, відповідно: 1) +2; 2) +1; 3) 0; 4) -1; 5) -2.

Перед курсантами не стояло завдання кількісного вибору. Ми акцентували увагу на оцінних ставленнях. Саме ці ставлення в кінцевому результаті дали можливість визначити такі необхідні групові характеристики, як: коефіцієнт прийняття індивіда групою (A_{gr}), коефіцієнт прийняття групи індивідом (A_p), згуртованість групи (U), соціальна експансивність групи (Σ_{gr}) та коефіцієнт внутрішньогрупового прийняття $KBП$ (A).

Оцінні ставлення в міжособистісній взаємодії – це ті вихідні компоненти, на яких базуються не тільки соціально-психологічні очікування, а й внутрішня атмосфера групи, її соціально-психологічний клімат і, в кінцевому результаті, ефективність її діяльності. Коефіцієнт прийняття індивіда групою дав можливість поглиблено вивчити місце курсанта в статусно-рольовій ієрархії групи. Ми визначили кореляційний зв'язок за методом рангової кореляції r_s Спірмена між коефіцієнтом очікувань (E) та соціометричним статусом (S_i), а також між коефіцієнтом очікувань (E) та коефіцієнтом прийняття індивіда групою (A_{gr}). Це дало змогу не тільки з'ясувати значення та напрямок цього зв'язку, але й порівняти два статуси, які визначені за різними критеріями, а саме: соціометричний статус – вибори респондентів і коефіцієнт прийняття індивіда групою – рангові оцінні ставлення.

Застосування шкали прийняття на констатувальному етапі дослідження дозволило диференційовано визначити ставлення кожного члена групи і окреслити низку фронтальних та індивідуальних формувальних впливів, які були застосовані на наступному етапі дослідження.

8. Психодіагностика колективу. За допомогою тесту ціннісно-орієнтаційної єдності (А.В.Петровський и В.В.Шпалинский, 1978) ми визначили рівень розвитку групи як колективу за таким параметром як ціннісно-орієнтаційна єдність. Соціально-психологічні очікування, як зазначають у своїх працях науковці (М.И.Бобнева, 1978; М.Й.Боришевський, 1990; І.М.Галян, 1994; Ю.О.Приходько, 1994), здатні скласти частину ціннісних орієнтацій особистості. Соціально-психологічні очікування також є невід'ємним складником ціннісно-нормативної системи групи. Методика дозволяє не тільки визначити рівень розвитку групи, а й здійснити диференційований аналіз вибору п'яти інструментальних цінностей кожним респондентом, що дає можливість порівняти ці результати, по-перше, з даними інших методів дослідження; по-друге, з результатами контрольного етапу дослідження. Недоліком методики є те, що вона передбачає перелік тільки інструментальних цінностей. Але ми виходили з того, що інструментальні цінності – це ті засоби,

які респондент вважає найбільш дієвими в досягненні життєво важливої мети, на відміну від термінальних, які визначають респондента в суспільних масштабах.

Визначення груп цінностей, зокрема таких як ставлення до навчання, стиль поведінки та діяльності, знання, розумові якості, навчально-організаційні вміння, ставлення до товаришів, ставлення до себе дають цікаві наукові факти. Зокрема, причинно-зумовлений зв'язок превалюючих груп цінностей з ціннісно-нормативною структурою групи дає можливість детально простежити зв'язок соціально-психологічних очікувань і ціннісно-нормативної системи групи і з'ясувати його особливості.

9.Метод організації експериментальних ситуацій. Необхідна умова ефективного використання цього методу в контексті нашого дослідження є неодмінне включення курсантів у спільну діяльність. Спільна діяльність не обов'язково має бути репродуктивною чи творчою. Вона може бути моральною. Для нас важливо, щоб створена експериментально ситуація не виходила за межі предмету дослідження, якомога адекватніше відображала досліджуваний феномен. Особливість дослідження соціально-психологічних очікувань в будь-якій ситуації, лабораторній чи польовій, завжди передбачає порівняння очікуваного перебігу подій і реального прогнозування соціальної поведінки індивіда (Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева, 1976; В.А.Ядов, 1978).

Процедура організації експериментальної ситуації полягала у наступному. Як відомо, у юридичних навчальних закладах закритого типу МВС України діють статутні вимоги. Навчально-професійна та службова діяльність курсанта, як і час, проведений поза межами навчального закладу, не повинні суперечити цим статутним вимогам. Однією з таких вимог є необхідність перебування курсанта у стінах закладу в форменому одязі. Створена експериментальна ситуація була заздалегідь обговорена і узгоджена з керівництвом вузу. Начальник курсу на обідньому шикуванні акцентував увагу курсантів на тому, що наступного дня явка в форменому одязі обов'язкова, оскільки в актовій залі о 14.00 відбудеться зустріч із представниками УМВС

України в Херсонській області. Звичайно невиконання вказівок і розпоряджень командно-офіцерського складу в закладах такого типу призводить до дисциплінарного покарання, зокрема позачергових нарядів. Це дало змогу загострити увагу курсантів і певною мірою виокремити ситуацію із сірої буденності. На наступному етапі, керуючись принципом рандомізації, тобто стратегією випадкового вибору, ми визначили дві групи, у яких буде створено експериментальну ситуацію. У цих групах ми обрали по одному досліджуваному. У першій групі це був командир, у другій – курсант із середніми показниками навчально-професійної та службової діяльності. Цим респондентам ми дали вказівку прийти не по-формі, а в цивільному одязі. Також обрані респонденти на спеціально підготовленому бланку дали відповідь на таке запитання: «Яких реакцій, дій, оцінок, суджень я очікую від своїх одногрупників?» Навпроти прізвища курсанта потрібно було трьома-чотирма реченнями описати поведінку, якої респондент очікує від цього курсанта у контексті даного експерименту. Наступного дня від ранкового шиккування до першого заняття (інтервал 30 хв.) у полі зору експериментатора знаходилися ці два досліджувані, незважаючи на те, що вони були курсантами різних груп. Перше заняття було лекційне, і ми мали змогу спостерігати за двома респондентами одночасно. Друге і третє заняття – практичне, тобто наші групи перебували в різних аудиторіях. Незважаючи на це, ми продовжували проводити дослідження почергово, не припиняючи його на перервах – до обіднього шиккування, на якому курсантам повідомили о 13.50, що запланована зустріч переноситься. У протоколі дослідження фіксувались: вербальні висловлювання, судження; емоційні реакції; оцінки, прогнозовані варіанти перебігу подій; конативні прояви. На завершальному етапі була проведена з досліджуваними індивідуальна бесіда за результатами нашого дослідження. Це радше був зворотній зв'язок між прогнозованим і реальним перебігом подій. Створення таких експериментальних ситуацій дає можливість найповніше збагнути природу соціально-психологічних очікувань у групі курсантів.

Експериментом були охоплені курсанти I – IV курсів – вісім навчальних груп. У якості досліджуваних ми обирали також замісника командира (командира відділення), одного курсанта з високим рівнем показників навчально-професійної та службової діяльності, іншого з низьким рівнем цих показників, «ізолюваного» (за даними соціометричної методики), діаду та тріаду. Це дало можливість отримати багатопланову інформацію про досліджуваний феномен.

Розглянувши методику дослідження соціально-психологічних очікувань, можемо зробити висновок, що дослідження за своїм характером було комплексним. Це дозволило отримати досить ґрунтовні емпіричні дані щодо особливостей та рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів. Проте, ми враховували своєрідність даного феномену, а також обмеженість можливостей індивідуального вивчення цього складного, з одного боку індивідуального, з іншого – групового, психологічного утворення, і не вважали вичерпними отримані результати.

2.2. Характеристика рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів

Дослідження критеріїв соціально-психологічних очікувань курсантів вимагало від нас певного логічного структурування отриманих показників. Безумовно, соціально-психологічні очікування – це складне психологічне утворення, зміст якого залежить від рівня розвитку особистості курсанта, а самі очікування мають здатність формуватися, що й дозволяє нам вести мову про рівні сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів.

Важливе значення мало дослідження соціально-психологічних очікувань курсанта як соціально-психологічного утворення, яке породжує структурно-змістову цілісність «Я» і забезпечує її функціонування. Таким чином, виходячи

із вищезазначеного, доцільно розглянути цей феномен як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів:

- когнітивного (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші суб'єкти взаємодії);
- емоційно-ціннісного (оцінка та самооцінка особистістю якостей, дій, вчинків та формування на цій основі певного ставлення як до суб'єктів взаємодії, так і до самої себе);
- регулятивного (здатність суб'єкта регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджувати очікування, сподівання інших з власними думками, бажаннями, діями, враховувати їх ймовірні реакції і навпаки).

Самооцінка і рівень домагань значною мірою визначають емоційно-ціннісну складову соціально-психологічних очікувань, а коефіцієнт очікувань та рівень адекватності самоочікувань – когнітивну складову очікувань. Регулятивна складова пов'язана із самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями кожного учасника взаємодії. Рівень соціально-психологічних очікувань курсанта визначається не тільки самооцінкою та рівнем його домагань, а й інформацією про інших учасників взаємодії, інформацією, якою володіють одногрупники про даного курсанта, про соціальні норми, традиції, звичаї. Приміром курсанту-першокурснику в перші дні навчання притаманні адекватна самооцінка та рівень домагань, але у нього інформаційне наповнення про міжособистісну взаємодію, патерни поведінки та інші групові процеси знаходиться на низькому рівні, що в свою чергу свідчить про низький, в кращому випадку середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань. Розширивши когнітивну складову, а саме: підвищивши значення коефіцієнта очікувань (результат співставлення очікуваного варіанту міжособистісних взаємин з реальним варіантом) та рівня адекватності самоочікувань (результат співставлення очікуваного варіанту виборів власної персони з реальним

варіантом), можемо вести мову про середні або навіть і високі значення рівня сформованості соціально-психологічних очікувань. Це додатково підтверджує, що соціально-психологічні очікування представляють собою органічну єдність інтелектуального, емоційно-ціннісного та регулятивного складників.

Рівень сформованості соціально-психологічних очікувань як інтегральної складової самосвідомості особистості курсанта визначався за наступними основними критеріями: рівень адекватності самооцінки, рівень домагань, коефіцієнт очікувань та рівень адекватності самоочікувань. Саме ці критерії є визначальними, оскільки знаходяться між собою в органічному взаємозв'язку і здійснюють регулювальний, коригувальний, трансформувальний вплив одне на одного. Кожен із цих критеріїв виражався в трьох групах показників – від мінімальної величини до максимальної, а саме низький, середній та високий. Одним із основних критеріїв у визначенні рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань виступає самооцінка. Рівень адекватності самооцінки та ставлення курсанта до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, з мотивацією та з його емоційними особливостями. Від самооцінки залежить інтерпретація придбаного досвіду й соціально-психологічні очікування курсанта стосовно самого себе та інших курсантів. Адекватна самооцінка знаходиться в межах від $-0,37$ до $+0,37$ (C_6); тенденція до завищення самооцінки – від $+0,38$ до $+0,89$ (C_c), тенденція до заниження самооцінки – від $-0,38$ до $-0,89$ (A_c); самооцінка надміру завищена – від $+0,9$ до $+1,0$ (C_n) і самооцінка надміру занижена від $-0,9$ до $-1,0$ (C_n).

Рівень домагань особистості курсанта – це досить стабільна індивідуальна якість, яка характеризує: по-перше, рівень складності завдань, що обираються; по-друге, вибір суб'єктом мети чергової дії залежно від переживання успіху або невдачі у попередніх діях; по-третє, бажаний рівень його самооцінки. Адекватність домагань свідчить про відповідність висунутої мети і можливостей курсанта. Для визначення рівня й адекватності домагань ми використовували такі стандарти: адекватний рівень домагань знаходиться в межах від $+1,0$ до $+2,99$ (D_6), високий – від $+3,0$ до $+4,99$ (D_c), низький рівень

домагань – від $-1,49$ до $+0,99$ (D_c); рівень домагань надміру високий – в межах від $+5,0$ і більше (D_n) і надміру низький від $-1,5$ та нижче (D_n).

Для характеристики рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань, значною мірою як феномена міжособистісної взаємодії малої групи, ми використали такі критерії: коефіцієнт очікувань (E) та рівень адекватності самооцікувань (A).

Коефіцієнт очікувань (E) дає можливість кількісно визначити прояви тих психологічних утворень, що, з одного боку, пов'язані з самосвідомістю особистості, а з іншого – її соціальним оточенням. На низькому рівні сформованості соціально-психологічних очікувань коефіцієнт очікувань знаходиться в межах від $0,0$ до $0,25$ і позначається (E_n); на середньому – $0,26$ – $0,50$ (E_c) і на високому рівні – $0,51$ – $1,0$ (E_b).

Наступним критерієм виступає рівень адекватності самооцікувань (A). Соціально-психологічні очікування, які спрямовані на власне «Я», а саме визначення його місця, ролі, оцінного ставлення, є особливим психологічним утворенням, що носить назву самооцікування. Рівень адекватності самооцікувань – це поєднання соціального чинника (очікуваних виборів стосовно власної особи в міжособистісній взаємодії групи курсантів) і особистісного чинника (рівня розвитку самосвідомості, рівня адекватності самооцінки, рівня домагань, сформованості власного «Я»). Адекватний рівень самооцікувань знаходиться в межах від $-0,15$ до $+0,15$ (A_b). Завищений рівень самооцікувань склали: рівень самооцікувань з тенденцією до завищення, який знаходиться в межах від $+0,16$ до $+0,58$ (A_c) та надміру завищений рівень самооцікувань – від $+0,59$ до $+1,0$ (A_n). Занижений рівень самооцікувань склали: рівень самооцікувань з тенденцією до заниження, що знаходиться в межах від $-0,16$ до $-0,58$ (A_c) та надміру занижений рівень самооцікувань $-0,59$ до $-1,0$ (A_n).

Для якісної і кількісної обробки даних нам необхідно було здійснити кількісне вираження показників критеріїв соціально-психологічних очікувань. Високим показникам (C_b ; D_b ; E_b ; A_b) присвоювалося 3 бали, середнім (C_c ; D_c ; E_c ;

A_c) – 2 бали і низьким показникам критеріїв (C_n ; D_n ; E_n ; A_n) відповідно 1 бал. Різні поєднання показників давало значення балів від чотирьох до дванадцяти. Зазначимо, що це умовне присвоєння балів, оскільки рівень сформованості соціально-психологічних очікувань – це не математична сума критеріїв, а складне психологічне утворення, в якому вище зазначені критерії знаходяться в органічній єдності, а поділ і виокремлення критеріїв є дією вельми умовною. Таким чином, ми маємо такі показники критеріїв: C_b ; D_b ; E_b ; A_b – 3 бали; C_c ; D_c ; E_c ; A_c – 2 бали; C_n ; D_n ; E_n ; A_n – 1 бал.

Ми отримали 81 варіант поєднання показників критеріїв соціально-психологічних очікувань. У табл.2.1 показано варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань.

Низький рівень сформованості соціально-психологічних очікувань знаходиться в межах від 4 до 8 балів, середній рівень – від 8 до 10 балів і високий рівень – від 10 до 12 балів. Мають місце соціально-психологічні очікування з однаковим загальним балом, але за змістовими характеристиками віднесені до різних рівнів сформованості. Зокрема, соціально-психологічні очікування, загальний бал яких складає 10, віднесено до високого рівня сформованості за умови адекватної самооцінки (C_e) та адекватного рівня домагань (D_e), чи рівня домагань з незначною тенденцією до завищення чи заниження (D_c). До таких варіантів відносимо (C_b, D_b, E_c, A_c ; C_b, D_c, E_c, A_b ; C_b, D_c, E_b, A_c ; C_b, D_b, E_b, A_n ; C_b, D_b, E_n, A_b). Інші варіанти, в яких загальний бал 10 і які не відповідають вище зазначеній умові, відносяться до середнього рівня сформованості соціально-психологічних очікувань. Також соціально-психологічні очікування, загальний бал яких складає 8, віднесені до низького рівня сформованості, оскільки самооцінка у таких досліджуваних є неадекватною (C_n), рівень домагань також є неадекватним або з незначною тенденцією до завищення чи заниження (D_c), навіть за умови високих значень інших двох критеріїв. До таких варіантів відносимо (C_n, D_c, E_b, A_c ; C_n, D_c, E_c, A_b ; C_n, D_n, E_b, A_b). Три варіанти віднесені до низького рівня, всі інші варіанти із

загальним балом 8 – до середнього рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

Таблиця 2.1

Варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань

№ п/п	Варіант поєднання критеріїв	Бали	Загальний бал	Рівень сформованості СПО	К-сть віріантів
1	2	3	4	5	6
1	C _B ; D _B ; E _B ; A _B	3;3;3;3	12	високий	0
2	C _C ; D _B ; E _B ; A _B	2;3;3;3	11	високий	0
3	C _B ; D _C ; E _B ; A _B	3;2;3;3	11	високий	2
4	C _B ; D _B ; E _C ; A _B	3;3;2;3	11	високий	17
5	C _B ; D _B ; E _B ; A _C	3;3;3;2	11	високий	0
6	C _B ; D _B ; E _C ; A _C	3;3;2;2	10	високий	0
7	C _B ; D _C ; E _C ; A _B	3;2;2;3	10	високий	5
8	C _B ; D _C ; E _B ; A _C	3;2;3;2	10	високий	0
9	C _B ; D _B ; E _B ; A _H	3;3;3;1	10	високий	0
10	C _B ; D _B ; E _H ; A _B	3;3;1;3	10	високий	3
11	C _C ; D _B ; E _B ; A _C	2;3;3;2	10	середній	0
12	C _C ; D _B ; E _C ; A _B	2;3;2;3	10	середній	8
13	C _C ; D _C ; E _B ; A _B	2;2;3;3	10	середній	1
14	C _B ; D _H ; E _B ; A _B	3;1;3;3	10	середній	1
15	C _H ; D _B ; E _B ; A _B	1;3;3;3	10	середній	0
16	C _H ; D _B ; E _B ; A _C	1;3;3;2	9	середній	0
17	C _H ; D _B ; E _C ; A _B	1;3;2;3	9	середній	1
18	C _B ; D _H ; E _B ; A _C	3;1;3;2	9	середній	2
19	C _B ; D _H ; E _C ; A _B	3;1;2;3	9	середній	19
20	C _C ; D _H ; E _B ; A _B	2;1;3;3	9	середній	2
21	C _H ; D _C ; E _B ; A _B	1;2;3;3	9	середній	1
22	C _B ; D _C ; E _H ; A _B	3;2;1;3	9	середній	3
23	C _C ; D _B ; E _H ; A _B	2;3;1;3	9	середній	5
24	C _C ; D _B ; E _B ; A _H	2;3;3;1	9	середній	0
25	C _B ; D _C ; E _B ; A _H	3;2;3;1	9	середній	0
26	C _B ; D _B ; E _H ; A _C	3;3;1;2	9	середній	3
27	C _B ; D _B ; E _C ; A _H	3;3;2;1	9	середній	0
28	C _B ; D _C ; E _C ; A _C	3;2;2;2	9	середній	30
29	C _C ; D _B ; E _C ; A _C	2;3;2;2	9	середній	8
30	C _C ; D _C ; E _B ; A _C	2;2;3;2	9	середній	1
31	C _C ; D _C ; E _C ; A _B	2;2;2;3	9	середній	18
32	C _C ; D _C ; E _C ; A _C	2;2;2;2	8	середній	10
33	C _H ; D _B ; E _C ; A _C	1;3;2;2	8	середній	0
34	C _B ; D _H ; E _C ; A _C	3;1;2;2	8	середній	3
35	C _C ; D _H ; E _B ; A _C	2;1;3;2	8	середній	0

Продовження таблиці 2.1

1	2	3	4	5	6
36	$C_C; D_H; E_C; A_B$	2;1;2;3	8	середній	8
37	$C_C; D_C; E_B; A_H$	2;2;3;1	8	середній	0
38	$C_C; D_C; E_H; A_B$	2;2;1;3	8	середній	7
39	$C_C; D_B; E_H; A_C$	2;3;1;2	8	середній	0
40	$C_B; D_C; E_H; A_C$	3;2;1;2	8	середній	1
41	$C_B; D_C; E_C; A_H$	3;2;2;1	8	середній	0
42	$C_C; D_B; E_C; A_H$	2;3;2;1	8	середній	0
43	$C_H; D_B; E_H; A_B$	1;3;1;3	8	середній	2
44	$C_H; D_B; E_B; A_H$	1;3;3;1	8	середній	0
45	$C_B; D_H; E_H; A_B$	3;1;1;3	8	середній	8
46	$C_B; D_H; E_B; A_H$	3;1;3;1	8	середній	0
47	$C_B; D_B; E_H; A_H$	3;3;1;1	8	середній	0
48	$C_H; D_C; E_B; A_C$	1;2;3;2	8	низький	0
49	$C_H; D_C; E_C; A_B$	1;2;2;3	8	низький	2
50	$C_H; D_H; E_B; A_B$	1;1;3;3	8	низький	1
51	$C_H; D_B; E_H; A_C$	1;3;1;2	7	низький	0
52	$C_C; D_B; E_H; A_H$	2;3;1;1	7	низький	0
53	$C_C; D_H; E_H; A_B$	2;1;1;3	7	низький	3
54	$C_C; D_H; E_B; A_H$	2;1;3;1	7	низький	0
55	$C_H; D_H; E_C; A_B$	1;1;2;3	7	низький	1
56	$C_B; D_H; E_H; A_C$	3;1;1;2	7	низький	3
57	$C_B; D_H; E_C; A_H$	3;1;2;1	7	низький	0
58	$C_B; D_C; E_H; A_H$	3;2;1;1	7	низький	0
59	$C_H; D_C; E_H; A_B$	1;2;1;3	7	низький	1
60	$C_H; D_H; E_B; A_C$	1;1;3;2	7	низький	0
61	$C_H; D_B; E_C; A_H$	1;3;2;1	7	низький	0
62	$C_H; D_C; E_B; A_H$	1;2;3;1	7	низький	0
63	$C_C; D_C; E_H; A_C$	2;2;1;2	7	низький	1
64	$C_C; D_H; E_C; A_C$	2;1;2;2	7	низький	3
65	$C_H; D_C; E_C; A_C$	1;2;2;2	7	низький	1
66	$C_C; D_C; E_C; A_H$	2;2;2;1	7	низький	1
67	$C_H; D_H; E_C; A_C$	1;1;2;2	6	низький	1
68	$C_H; D_H; E_H; A_B$	1;1;1;3	6	низький	0
69	$C_H; D_H; E_B; A_H$	1;1;3;1	6	низький	0
70	$C_H; D_B; E_H; A_H$	1;3;1;1	6	низький	0
71	$C_B; D_H; E_H; A_H$	3;1;1;1	6	низький	0
72	$C_H; D_C; E_H; A_C$	1;2;1;2	6	низький	2
73	$C_H; D_C; E_C; A_H$	1;2;2;1	6	низький	0
74	$C_C; D_H; E_H; A_C$	2;1;1;2	6	низький	1
75	$C_C; D_H; E_C; A_H$	2;1;2;1	6	низький	0
76	$C_C; D_C; E_H; A_H$	2;2;1;1	6	низький	0
77	$C_H; D_H; E_H; A_C$	1;1;1;2	5	низький	0

Продовження таблиці 2.1

1	2	3	4	5	6
78	$C_H; D_H; E_C; A_H$	1;1;2;1	5	низький	0
79	$C_H; D_C; E_H; A_H$	1;2;1;1	5	низький	0
80	$C_C; D_H; E_H; A_H$	2;1;1;1	5	низький	0
81	$C_H; D_H; E_H; A_H$	1;1;1;1	4	низький	0

Виокремлені критерії у різному поєднанні мали місце у досліджуваних курсантів. У кожного респондента, охопленого констатувальним етапом дослідження, був певний варіант поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань. Із теоретично можливого 81 варіанту, ми експериментально спостерігали 39 варіантів поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань. Найчастіше у досліджуваних з високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань спостерігалися такі варіанти: $C_B; D_B; E_C; A_B$ – 17 курсантів; $C_B; D_C; E_C; A_B$ – 5 курсантів. З середнім рівнем: $C_B; D_C; E_C; A_C$ – 30 курсантів; $C_B; D_H; E_C; A_B$ – 19 курсантів; $C_C; D_C; E_C; A_B$ – 18 курсантів; $C_C; D_C; E_C; A_C$ – 10 курсантів. З низьким рівнем: $C_C; D_H; E_H; A_B; C_B; D_H; E_H; A; C_C; D_H; E_C; A_C$ – 3 курсанти.

Таблиця 2.2

Розподіл курсантів за рівнями сформованості
соціально-психологічних очікувань

Рівень	Якісна характеристика основних проявів	К-сть дослідж., %
1	2	3

Високий	<p>Чітко орієнтуються у соціально-психологічних очікуваннях інших стосовно себе, тобто самоочікуваннях, високий рівень розвитку соціальної рефлексії, здатність адекватно сприймати і відобразити плин подій курсантського життя. Самооцінка адекватна і функціонує як основний механізм саморегуляції особистості.</p> <p>Помірний та високий реалістичний рівень домагань поєднується з переконаністю в цінності своїх дій, в прагненні до самоствердження, у відповідальності, в корекції невдач за рахунок власних зусиль, у наявності стійких життєвих планів. Здатні аргументовано висловлювати власну точку зору, вміють відстоювати її, навіть якщо вона не збігається з думкою інших авторитетних осіб. Налаштовані на успіх, розраховують свої сили і вміють зіставити свої зусилля з цінністю досягнутого. Вміють прогнозувати перебіг подій, розраховувати варіанти виходу із скрутного становища.</p>	<p>27 курсантів (14,2%)</p>
---------	--	---------------------------------

Продовження таблиці 2.2

1	2	3
Середній	<p>Добре орієнтуються у соціально-психологічних очікуваннях інших стосовно себе, володіють більш-менш чіткими уявленнями про очікуваний перебіг подій. У більшості випадків має місце адекватна самооцінка, хоча зафіксовані прояви завищеної самооцінки. Усвідомлення своїх сильних сторін, себе як цінності дещо переважає над здатністю критично оцінити ситуацію і прийняти єдине правильне рішення. Схильні певною мірою недооцінювати себе, свої досягнення. Має місце як низький, так і високий рівень домагань. Низький багато в чому залежить від настановлень на невдачу. Високий реалістичний рівень домагань поєднується з переконаністю в правильності своїх суджень, дій, вчинків.</p> <p>Присутній значний рівень конвергентності конативних проявів. У міжособистісній взаємодії і спілкуванні проявляють здатність іти на компроміс, вміють узгоджувати власні інтереси з інтересами інших.</p>	142 курсанти (74,7%)
Низький	<p>Недостатня орієнтація у соціально-психологічних очікуваннях інших стосовно себе. У їхніх прогнозах, сподіваннях присутня нечіткість, уривчастість, розмитість. Володіють наближеними уявленнями про варіанти очікуваних виборів своїх одногрупників. Часто мають місце ситуації з неадекватною самооцінкою – як завищеною, так і заниженою.</p> <p>Переважає ставлення до себе як до самоцінності. Поведінка осіб із надміру завищеною самооцінкою та надміру завищеним рівнем домагань часто супроводжується конфліктністю, конвергентністю, надто високою вимогливістю до інших.</p> <p>Неадекватний рівень домагань приводить до неефективної спільної діяльності, до труднощів в міжособистісній взаємодії. Занижений рівень домагань викликає зниження мотивації, невпевненість, боязнь труднощів. У міжособистісній взаємодії орієнтуються на себе, власні думки, наміри, інтереси, нехтуючи інтересами інших курсантів. Схильні дещо переоцінювати себе, свої можливості. Переважають мотиви уникнення невдач. Уникання від подолання конфлікту переважає над прагненням досягнути взаєморозуміння.</p>	21 курсант (11,1%)

Всі варіанти були досліджені і, в кінцевому результаті, визначено рівні сформованості соціально-психологічних очікувань. Якісно-кількісна характеристика рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань: високого, середнього та низького, представлена у табл.2.2.

Зазначений розподіл є нормативно-критеріальним, оскільки здійснювався на базі аналізу критеріїв, змістових характеристик, вивчення кожного варіанту соціально-психологічних очікувань.

Всього констатувальним експериментом було охоплено 190 курсантів всіх чотирьох курсів, від першого до четвертого. На кожному курсі відповідно по дві групи.

Якісний аналіз, даних графічно зображений на діаграмі (рис.2.1), дозволяє констатувати, що у значної кількості – 142 курсантів (74,7%) переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, високий рівень – у 27 курсантів (14,2%), і 21 курсант (11,1%) знаходиться на низькому рівні сформованості соціально-психологічних очікувань.

При статистичній обробці отриманих даних ми застосовували комп'ютерну програму SPSS v.11.5 (А.Д.Наследов, 2005). З допомогою λ -критерію Колмогорова-Смірнова ми визначили, що розподіл значень рівня сформованості соціально-психологічних очікувань статистично відрізняється від нормального ($p=0,046$, отже $p \leq 0,05$) при об'ємі вибірки $N=190$ досліджуваних. Стандартне відхилення $m=0,142$, позитивне $M_p=0,090$ і негативне відхилення досліджуваного розподілу від теоретичного (в нашому випадку нормального) складає $M_n=-0,100$. Такий розподіл є нерівномірно зосередженим, що не дозволяє використати параметричні методи статистичної обробки даних, незважаючи на те, що ці показники виміряні інтервальною шкалою. Нерівномірний розподіл показників, а саме: значна кількість – 142 досліджуваних констатувальної вибірки із середнім рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань, вказує на високі значення критеріїв соціально-психологічних очікувань, а саме таких, як самооцінка та рівень

домагань, що свідчить про високий рівень профвідбору на стадії вступу курсантів до вузу.

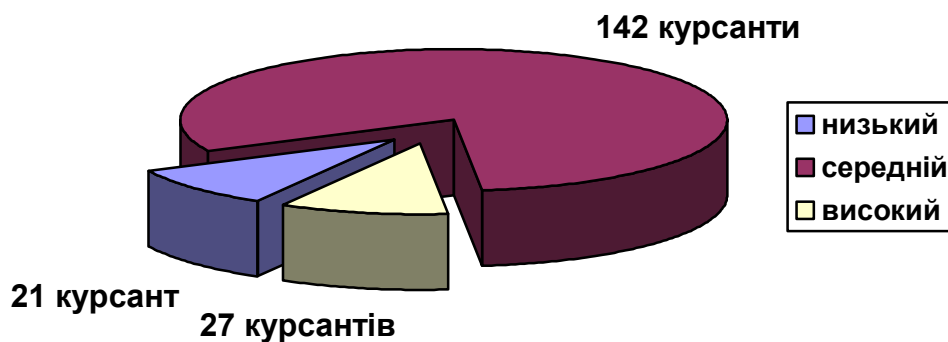


Рис.2.1. Діаграма розподілу курсантів констатувальної вибірки за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань

Встановлення статистичної достовірності відмінностей між показниками, на підставі яких виокремлені рівні сформованості соціально-психологічних очікувань, визначалось за U-критерієм Манна-Уїтні (Manna–Whitney). Даний критерій орієнтований на вибірки, які відрізняються від нормального розподілу.

Отримані статистичні дані свідчать про те, що відмінності показників рівня сформованості соціально-психологічних очікувань достатньо суттєві. Зокрема, статистична достовірність відмінностей між низьким та середнім рівнями, показники яких межують в найменших діапазонах, становить $p \leq 0,01$. Середній ранг для низького рівня сформованості соціально-психологічних очікувань складає 14,81, для середнього – 91,94; величина U-критерія дорівнює 80,00. Статистична достовірність між середнім та високим рівнями – $p \leq 0,01$. Середній ранг для середнього рівня сформованості соціально-психологічних очікувань складає 71,77, для високого – 154,57; величина U-критерія дорівнює 38,50. Статистична достовірність між низьким та високим рівнями

сформованості соціально-психологічних очікувань становить $p \leq 0,01$ і, відповідно, середній ранг для низького рівня сформованості соціально-психологічних очікувань складає 11,00, для високого – 35,00; величина U-критерія дорівнює 0,00. Загалом, статистична обробка підтверджує правомірність здійсненого розподілу показників сформованості соціально-психологічних очікувань на три рівні: низький, середній та високий.

Перейдемо до аналізу взаємозв'язків критеріїв соціально-психологічних очікувань. Визначимо коефіцієнт рангової кореляції r_s Ч.Спірмена між ранговими оцінками рівня адекватності самооцінки, рівня домагань і коефіцієнта очікувань. Перший ранг коефіцієнта очікувань присвоювався найвищому показнику, а в рангуванні рівня самооцінки та рівня домагань, що особливо важливо, перший ранг присвоювався адекватному рівню самооцінки і, відповідно, адекватному рівню домагань. Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції r_s Ч.Спірмена [163]. Коефіцієнт рангової кореляції Ч.Спірмена розраховується за формулою:

$$r_s = 1 - \frac{6\sum(d^2)}{N(N^2 - 1)}, \quad (2.1)$$

де d – різниця номерів рангів за двома змінними для кожного досліджуваного;

N – число значень рангування, в нашому випадку – число досліджуваних.

Розрахуємо емпіричне значення r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \times 10325}{24 \times (24^2 - 1)} = 1 - \frac{6195}{13800} = 0,55$$

Коефіцієнт рангової кореляції r_s може бути в межах від -1 до $+1$. Визначимо критичне значення r_s при $N=24$ за таблицею XVI додаток 1 (Е.В.Сидоренко, 2002, с.340):

$$r_{s\text{кр}} = \begin{cases} 0,41(p \leq 0,05) \\ 0,52(p \leq 0,01) \end{cases}$$

У нашому варіанті $r_{s\text{ емп}} > r_{s\text{ кр}}$ ($p \leq 0,01$). Таким чином, кореляція між рівнем домагань і коефіцієнтом очікувань значуща ($p \leq 0,01$) і свідчить про позитивний зв'язок.

Ми визначили коефіцієнт рангової кореляції в одній із груп другого курсу. Визначимо коефіцієнти рангової кореляції у всіх досліджуваних групах. Результати кореляційного зв'язку «рівень самооцінки – коефіцієнт очікувань» і «рівень домагань – коефіцієнт очікувань» подано у табл.2.3.

Таблиця 2.3

Результати кореляційного зв'язку рівня самооцінки – коефіцієнта очікувань і рівня домагань – коефіцієнта очікувань

Курсантська група	Кореляційний зв'язок рівень самооцінки – коеф. очікувань			Кореляційний зв'язок рівень домагань – коефіцієнт очікувань		
	$r_{s\text{ кр}}$	$r_{s\text{ емп}}$	N	$r_{s\text{ кр}}$	$r_{s\text{ емп}}$	N
1	2	3	4	5	6	7
взвод 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,68($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,43($p \leq 0,05$) ПОЗИТ. зв'язок	24
взвод 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,71($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,82($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	24
взвод 23	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,66($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,58($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	24
взвод 25	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,49($p \leq 0,05$) ПОЗИТ. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,55($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	24
взвод 33	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,76($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	25	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,79($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	25
взвод 35	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,66($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	22	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,60($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	22
взвод 42	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,48($p \leq 0,05$) ПОЗИТ. зв'язок	23	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,72($p \leq 0,01$) ПОЗИТ. зв'язок	23

взвод 43	0,41($p \leq 0,05$)	0,76($p \leq 0,01$)	24	0,41($p \leq 0,05$)	0,51($p \leq 0,05$)	24
	0,52($p \leq 0,01$)	позит. зв'язок		0,52($p \leq 0,01$)	позит. зв'язок	

Коефіцієнт очікувань виступає одним із критеріїв рівня сформованості соціально-психологічних очікувань поряд із рівнем адекватності самооцінки та рівнем домагань. Ми спостерігаємо позитивну кореляцію коефіцієнта очікувань і рівня адекватності самооцінки та рівня домагань. Вище зазначені складові самосвідомості особистості знаходяться в органічному взаємозв'язку між собою. На ці компоненти неможливо здійснювати формувальні впливи ізольовано, оскільки кількісні і якісні зміни самооцінки впливають на рівень соціально-психологічних очікувань.

Перейдемо до аналізу взаємозв'язків коефіцієнта очікувань та експектометричного (ES) і соціометричного статусів (S_i). Коефіцієнт очікувань тісно пов'язаний з експектометричним статусом. Останній дає можливість більш надійно визначити місце і роль курсанта в ієрархії групи. Експектометричний статус може мати такі критерії: низький – 0,0 до 0,20; середній – 0,21 до 0,40 та високий – 0,41 до 1,0.

Експектометричний статус, на відміну від соціометричного, це – завжди прогноз, сподівання, чекання, і тому його можна ще назвати очікуваним чи прогнозованим статусом. Для регулювання міжособистісних взаємин та управління процесом навчально-виховної роботи важливо знати соціально-психологічні очікування курсантів і вміти здійснювати на них вплив, оптимізуючи їх розвиток. Соціометричний статус має такі ж критерії як експектометричний, тобто: низький (від 0,0 до 0,20), середній (від 0,21 до 0,40) та високий (від 0,41 до 1,0).

Експектометричний статус (І.С.Попович) індивіда, на відміну від соціометричного статусу (J.L.Moreno), гностичного статусу (И.П.Волков), враховує єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: інтелектуального, емоційно-ціннісного та регулятивного. Експектометричному статусу завдяки

очікуваним виборам притаманні високі прогностичні та динамічні характеристики.

Спробуємо у вигляді таблиці порівняти показники експектометричного і соціометричного статусів (табл.2.4.).

Таблиця 2.4

Порівняння показників експектометричного і соціометричного статусів

Група	N	Експектометричний статус (ES)			Соціометричний статус (S_i)		
		рівень	к-сть досл.	%	рівень	к-сть досл.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
взвод 13	24	високий	1	4,1	високий	1	4,1
		середній	10	41,7	середній	6	25,0
		низький	13	54,2	низький	17	70,9
взвод 15	24	високий	5	20,8	високий	3	12,5
		середній	6	25,0	середній	1	4,1
		низький	13	54,2	низький	20	83,4
взвод 23	24	високий	2	8,3	високий	1	4,1
		середній	5	20,8	середній	4	16,7
		низький	17	70,9	низький	19	79,2
взвод 25	24	високий	1	4,1	високий	1	4,1
		середній	8	33,3	середній	4	16,7
		низький	15	62,5	низький	19	79,2
взвод 33	25	високий	3	12,0	високий	1	4,0
		середній	5	20,0	середній	5	20,0
		низький	17	68,0	низький	19	76,0
взвод 35	22	високий	2	9,1	високий	2	9,1
		середній	5	22,7	середній	3	13,6
		низький	15	68,2	низький	17	77,3
взвод 42	23	високий	1	4,3	високий	3	13,0
		середній	6	26,1	середній	0	0,0

		низький	16	69,6	низький	20	87,0
взвод 43	24	високий	0	0,0	високий	0	0,0
		середній	8	33,3	середній	4	16,7
		низький	16	66,7	низький	20	83,3

Порівняння показників експектометричного та соціометричного статусів ми здійснили між групами, оскільки такий розподіл дав можливість побачити кількість досліджуваних з тим чи іншим рівнем статусу і визначити його відсоток від загальної кількості курсантів групи. На відміну від соціометричних, показники експектометричного статусу гнучкіші. У значеннях соціометричного статусу простежується певна полярність, а саме: превалююча кількість курсантів з низьким статусом: взвод 13 – 17 курсантів, взвод 15 – 20 курсантів, взвод 42 – 20 курсантів; незначний середній статус : взвод 15 – 1 курсант, взвод 22 – 3 курсанти і в 42 взводі немає жодного курсанта із середнім рівнем соціометричного статусу. Високий рівень соціометричного статусу притаманний не більше, ніж трьом курсантам у групі. Соціометричні показники – це статичні показники, які дають можливість чітко визначити високостатусних членів групи, актив та низькостатусних, так званих «ізолюваних». Методика не дозволяє визначити спрямування динамічних процесів групи. Експектометричні показники, звичайно в поєднанні з соціометрією, показують ймовірний, найбільш бажаний варіант розвитку курсантської групи. У групах першого року навчання кількість курсантів з показниками середнього рівня експектометричного статусу більша, на відміну від соціометричного, (взвод 13 – 4 курсанти і взвод 15 – 5 курсантів), що свідчить про прогнозовану позитивну тенденцію перебігу динамічних процесів у курсантській групі.

Визначимо зв'язок між ранговими оцінками коефіцієнта очікувань та експектометричним і соціометричним статусами. Перший ранг коефіцієнта очікувань присвоювався найвищому показнику коефіцієнта очікувань, а в

рангуванні експектометричного статусу – найвищому показнику експектометричного статусу.

Представимо результати визначення кореляційного зв'язку між коефіцієнтом очікувань курсанта та його експектометричним статусом, а також між коефіцієнтом очікувань та соціометричним статусом курсанта.

Таблиця 2.5

Результати кореляційного зв'язку коефіцієнта очікувань – експектометричного статусу і коефіцієнта очікувань – соціометричного статусу

Курсантська група	Коефіцієнт очікувань (E) – експектометричний статус (ES)			Коефіцієнт очікувань (E) – соціометричний статус (S_i)		
	$r_{s\text{кр}}$	$r_{s\text{емп}}$	N	$r_{s\text{кр}}$	$r_{s\text{емп}}$	N
взвод 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,55($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,41($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24
взвод 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,27($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,27($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 23	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,43($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,68($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24
взвод 25	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,56($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,68($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24
взвод 33	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,53($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	25	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,71($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	25
взвод 35	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,65($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	22	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,57($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	22
взвод 42	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,26($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	23	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,64($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	23
взвод 43	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,38($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,55($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24

Як зазначалося вище, коефіцієнт рангової кореляції r_s може бути в межах від -1 до $+1$. Таким чином, в табл.2.5 ми спостерігаємо всі позитивні значення рангової кореляції r_s Ч.Спірмена. Хоча позитивний значущий зв'язок коефіцієнта очікувань і експектометричного статусу спостерігається у семи групах, крім однієї групи курсантів першого року навчання. Позитивний значущий зв'язок коефіцієнта очікувань і соціометричного статусу зафіксовано у п'яти групах із восьми досліджуваних. Відсутність позитивного значущого зв'язку в групах першого і четвертого років навчання пояснюється нестабільністю функціонування діад і тріад.

Зазначені показники кореляційного зв'язку коефіцієнта очікувань і статусів свідчать про те, що між місцем, яке посідає курсант в статусно-рольовій ієрархії групи, і коефіцієнтом очікувань існує позитивний зв'язок.

Оцінні ставлення в міжособистісній взаємодії посідають важливе місце і виступають тими орієнтирами, на яких базуються соціально-психологічні очікування, внутрішня атмосфера групи, соціально-психологічний клімат і, зрештою, ефективність діяльності самої групи. Коефіцієнт прийняття індивіда групою дає можливість глибше вивчити місце курсанта в статусно-рольовій ієрархії групи, простежити, з яких показників оцінних ставлень членів групи складається статус окремого курсанта. Порівняння статусу курсанта, визначеного за допомогою оцінних ставлень та коефіцієнта очікувань, дав багатий емпіричний матеріал. Визначено кореляційний зв'язок r_s Ч.Спірмена між коефіцієнтом очікувань (E) та коефіцієнтом прийняття індивіда групою (A_{gr}) у всіх досліджуваних групах. Результати кореляційного зв'язку між коефіцієнтом очікувань та коефіцієнтом прийняття індивіда групою подано у табл.2.6.

Таблиця 2.6

Результати кореляційного зв'язку між коефіцієнтом очікувань та
коефіцієнтом прийняття курсанта групою

Курсантська	Коефіцієнт очікувань (E) – коефіцієнт прийняття
-------------	---

група	курсанта групою (A_{gr})		
	$r_{s\text{ кр}}$	$r_{s\text{ емп}}$	N
ВЗВОД 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,27($r_{s\text{ емп}} < r_{s\text{ кр}}$) зв'язок випадковий	24
ВЗВОД 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,16($r_{s\text{ емп}} < r_{s\text{ кр}}$) зв'язок випадковий	24

Продовження таблиці 2.6

взвод 23	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,413($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24
взвод 25	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,70($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24
взвод 33	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,56($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	25
взвод 35	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,49($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	22
взвод 42	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,77($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	23
взвод 43	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,63($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24

У групах II–IV курсів зафіксовано позитивний значущий кореляційний зв'язок. Випадковий кореляційний зв'язок має місце тільки у групах курсантів першого року навчання. Констатувальний етап дослідження проводився в середині першого навчального семестру. Три місяці навчання – це, звісно, обмаль часу для апробації оцінних ставлень першокурсників. На момент дослідження мала місце низька обізнаність із особливостями навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі закритого типу та недостатня адаптованість курсантів до нових умов. Всі ці чинники впливають не тільки на оцінні ставлення, а й на самооцінку, рівень домагань, рефлексивність, а також рівень соціально-психологічних очікувань курсанта. Отже, соціально-психологічні очікування, детерміновані оцінними ставленнями, знаходяться у взаємозумовленому зв'язку і здійснюють регулювальний та коригувальний вплив.

Ми розглянули й проаналізували деякі основні зв'язки критеріїв соціально-психологічних очікувань. Ми визначили, що рівень самооцінки, рівень домагань знаходяться у позитивній значущій кореляції з коефіцієнтом

очікувань, про що свідчить органічна єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та регулятивного складників соціально-психологічних очікувань. Коефіцієнт очікувань позитивно корелює з експектометричним та соціометричним статусами, що дає підстави думати про те, що між місцем, яке посідає курсант в статусно-рольовій ієрархії групи, і коефіцієнтом очікувань існує взаємозумовлений зв'язок. Також досліджено, що коефіцієнт очікувань, позитивно корелює з коефіцієнтом прийняття індивіда групою. Коефіцієнт прийняття індивіда групою – це статус курсанта, визначений на базі оцінних ставлень учасників взаємодії. Позитивний значущий зв'язок засвідчує, що оцінні ставлення в міжособистісній взаємодії групи посідають важливе місце і виступають тими орієнтирами, на яких базуються соціально-психологічні очікування.

2.3. Особливості міжособистісної взаємодії групи курсантів в залежності від специфіки соціально-психологічних очікувань

Згідно з соціально-психологічними характеристиками групи, курсантський взвод вищого військового навчального закладу Міністерства внутрішніх справ є малою групою, до складу якої входять 20 – 25 осіб, котрих об'єднує єдина загальна мета та спільна діяльність. Тривалість останньої за певних умов може сприяти виникненню стійких безпосередніх взаємин, що набирають – залежно від специфіки цих взаємин – відповідного емоційного забарвлення.

Курсантська група – це соціально-психологічне об'єднання, в якому функціонує діяльність особового складу, формується духовне обличчя і майстерність правоохоронців. Група курсантів відрізняється від інших навчальних груп, зокрема, студентських, цілями, які перед нею стоять, завданнями правового захисту суспільства. Таким чином, курсантська група – це особливий різновид колективу, який значною мірою зумовлений статутними

вимогами, що, безумовно, позначається на формуванні особистості майбутнього правоохоронця (І.С.Попович, 2003; А.В.Барабанщиков, 1988).

Вивчаючи особливості міжособистісної взаємодії групи курсантів, дуже важливо брати до уваги вікові особливості досліджуваних. Перш за все, це – складність, суперечливість самого вікового етапу, що є перехідним від підлітково-юнацького способу життєдіяльності до дорослого. Курсанти, майбутні офіцери – ділові юнаки та дівчата, що зайняті вельми серйозною, суспільно значущою діяльністю з опанування військової професії. У психологічному плані на даному життєвому етапі (18–22 роки) особливого значення набуває виховання у курсантів здатності до саморегуляції як необхідної умови саморозвитку особистості. Це забезпечує можливість ефективного оволодіння новими, «дорослими» ролями, активізує потребу в самовдосконаленні почуттєвої сфери, характеру, сприяє опануванню ціннісними орієнтаціями суспільно-політичного, професійного спрямування, цінностями сімейного плану (Костицкий М.В., Настюк М.И., 1983). Необхідно враховувати складність та суперечливість внутрішнього психічного стану юнацтва. О.В.Барабанщиков у цьому зв'язку зазначає: «Для юнацького віку характерний великий оптимізм, віра у власні сили, чуйне і добре ставлення до людей, відвертість, безпосередність, задушевність, почуття товарищескості... Ця особливість дозволяє формувати у майбутніх офіцерів найблагородніші якості і використовувати їх силу, енергію для великих справ, яких потребує військова професія» (А.В.Барабанщиков, 1989, с.45).

На кожному віковому етапі домінує певний провідний вид діяльності. Провідний вид діяльності рухає психічний розвиток, тобто ця діяльність є визначальною. Якщо для молодшого шкільного віку провідною є навчальна діяльність, для підліткового – інтимно-особистісне спілкування, то для юнацтва – навчально-професійна діяльність.

Навчально-професійна діяльність у вищому військовому навчальному закладі відзначається особливим характером. Курсанти не тільки навчаються професії, вони одночасно проходять службу. Службова діяльність особового

складу здійснюється не просто в складних, а в екстримальних умовах (А.В.Барабанщиков, 1988; А.Ю.Видай, 2002; О.В.Іванова, 1999; Г.В.Ложкін, Т.І.Бекешко, Т.В.Петровська, 1994; Т.І.Олійник, 2001; И.Г.Павловский, 1977; В.І.Санташов, 2003).

Беручи за приклад навчально-виховний процес у Херсонському юридичному інституті Національного університету внутрішніх справ, Національній академії внутрішніх справ України, потрібно підкреслити, що майбутні правоохоронці повинні опанувати комплекс знань, умінь, навичок та елементів способу дії як у передбачуваних, так і непередбачуваних ситуаціях службової діяльності. З психологічної точки зору службова діяльність є динамічною системою складної, відповідальної і небезпечної взаємодії суб'єктів – правоохоронців з соціумом, яка може спричинити не тільки фізичні травми, але й відчутні морально-психологічні втрати.

Розглянемо особливості міжособистісної взаємодії групи курсантів і соціально-психологічний зміст взаємин та їх динаміку у групі, в залежності від особливостей соціально-психологічних очікувань. Навчання у вузі триває чотири роки. Зрозуміло, що упродовж такого тривалого періоду відбуваються суттєві зміни у взаєминах курсантів. Тому є необхідність зупинитися окремо на кожному курсі навчально-професійної діяльності.

Перший курс – один з найскладніших і важких для самих курсантів. Стародавні мудреці зазначали, що немає нічого складнішого, ніж починати; добрий початок – це вже успіх, перемога. Для багатьох курсантів навчання у військовому закладі – початок самостійного життя. Звісно, що на першому курсі з перших днів починають налагоджуватися контакти, стосунки, взаємини між членами новостворених груп. Незважаючи на досвід міжособистісного спілкування, інтелектуальний рівень, у всіх членів новостворених груп низький рівень сформованості соціально-психологічних очікувань. Можна сказати, що соціально-психологічні очікування починають зароджуватися. Ця початкова стадія низького рівня соціально-психологічних очікувань отримала назву – зародкової. Вона може тривати в середньому до двох місяців. Тривалість

зародкової стадії залежить як від індивідуально-психологічних особливостей особистості курсанта, так і від соціального оточення. Визначальним чинником змісту і процесу формування соціально-психологічних очікувань виступає адаптація.

Адаптація до нових умов виступає на першому курсі провідною психологічною детермінантою навчально-професійної діяльності (І.А.Слободянюк, 2004). «Адаптація представляє собою два взаємопов'язаних процеси: акомодацию і асиміляцію» (J.Piaget, 1994, с.8). Акомодация забезпечує функціонування організму особистості у відповідності із властивостями середовища і виступає складовою адаптаційного процесу, тобто вона є переважно пристосуванням. Для першокурсника це має особливо важливе значення. Асиміляція, завдяки таким процесам як інтеріоризація та екстеріоризація, є операційною складовою адаптаційного процесу. Якщо для першокурсника вона має менш важливе значення, ніж акомодация, то на другому і третьому курсах вона стає домінуючою. Як зазначає Г.О.Балл (1987; 1989): «Процеси акомодации та асиміляції завжди опосередковують один одного, але в кожному випадку один з них є провідним» (Г.А.Балл, 1989, с.8). У першокурсників виникають суперечності між звичними формами поведінки і статутними вимогами, оскільки немає достатньо глибокого усвідомлення сутності останніх. Вертикальна та горизонтальна субординація, наряду і проживання в казармах значно впливають на поведінку та стиль життя молодих курсантів.

Важливе значення має соціально-психологічна адаптація як вид взаємодії особистості чи спільноти із соціальним оточенням, в процесі якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників. «Важливий складник адаптації – узгодження самооцінок, домагань і соціально-психологічних очікувань суб'єкта з його можливостями та з реальністю соціального оточення» (Философский энциклопедический словарь, 1983, с.13). Соціально-психологічна адаптація курсантів – це процес опанування ними певного соціально-психологічного статусу, оволодіння соціально-психологічними

рольовими функціями. Вона може виступати і як засіб захисту особистості молодого курсанта, завдяки чому послаблюються або усуваються внутрішні психічні напруження, дестабілізаційні стани, які виникають при взаємодії курсанта з іншими курсантами, офіцерами, командирами.

Гайдукевич Г.А., досліджуючи агресивність курсантів вищих військових закладів освіти, визначив чинники, які впливають на психосоціальну сферу курсантів:

- регламентація всіх видів взаємин, яка передбачає жорстку субординацію як по вертикалі, так і по горизонталі;
- входження в малу військову групу, встановлення міжособистісних взаємин, застосування статутних рольових функцій і узгодження з соціально-психологічними очікуваннями;
- оволодіння груповими нормами поведінки, формування відповідного їм стилю взаємин (Г.А.Гайдукевич, 2000, с.12).

Зазначені чинники актуальні в контексті нашого дослідження, оскільки курсанти-правоохоронці знаходяться в схожих умовах навчання та служби.

Соціально-психологічна адаптація здійснюється шляхом засвоєння норм і цінностей соціуму як в широкому розумінні, так і щодо даного соціального оточення, спільноти. Найбільш розповсюджені, стійкі соціально-психологічні очікування трансформуються в соціальні норми. Як зазначає М.І.Бобнева, соціальні норми – регулятори соціальної взаємодії членів малої групи (М.И.Бобнева, 1978, с.8). Дотримання групових норм – необхідна умова ефективної взаємодії індивідів у процесі спільної діяльності і спілкування. Вони виконують такі функції: регуляційну, оцінювальну, стабілізаційну. Утворюючись на базі соціально-психологічних очікувань, норми мають на них зворотній вплив, і курсант активно очікує від партнера певних дій.

Соціально-психологічні очікування – це суб'єктивні орієнтації кожного члена адаптаційного процесу, які поєднують низку соціальних настановлень, елементів знань, стереотипів поведінки, оцінок, переконань, намірів, що їх

приймають і поділяють члени малої соціальної групи стосовно передбачуваних подій.

Під час пристосування курсанта-першокурсника до умов середовища соціально-психологічні очікування носять найчастіше інтроспективний характер. Більшість курсантів вдається до самоаналізу своїх дій на перших етапах міжособистісної взаємодії у групі, хоча бувають і винятки. Взаємини носять діадний і тріадний характер. Оцінювання і самооцінювання дій, вчинків в перші дні навчально-професійної та службової діяльності відбувається саме в контексті діадно-тріадних взаємин. Абітурієнти, які успішно здали вступні іспити, зараховуються курсантами згідно з наказом вузу. У відповідності до навчально-виховного плану, у серпні, перед аудиторними заняттями, першокурсники проходять курс молодого курсанта. Це комплекс занять адаптаційного характеру, спрямований на підготовку молоді особистості курсанта як до навчально-професійної, так і до службової діяльності. Саме в цей період відбувається формування курсантських груп. Молоді особи знайомляться одне з одним, оцінюють, взаємооцінюють, зіставляють окремі поведінкові акти. Визначальну роль на зародковій стадії низького рівня соціально-психологічних очікувань відіграє процес стереотипізації, соціальна компетенція та досвід міжособистісної взаємодії курсантів. На цьому етапі не варто недооцінювати значення соціально-психологічних очікувань. «Акомодація є не просто пасивною складовою адаптаційного процесу. У поєднанні з асиміляцією вона виступає у тій діалектичній єдності, завдяки якій взаємодіють ці два протилежно спрямовані процеси. Якраз завдяки цьому реалізується адаптація. Соціально-психологічні очікування на етапі акомодації носять радше якісний характер, а вже на етапі асиміляції набувають кількісних характеристик» (І.С.Попович, 2006, с.188).

Таблиця 2.7

Розподіл курсантів першого року навчання за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань

Рівень соціально-психологічних очікувань	Кількість досліджуваних	%
високий	3	6,2
середній	38	79,2
низький	7	14,6
всього:	48	100

Якісний характер соціально-психологічних очікувань сприяє не стільки формуванню нових властивостей особистості курсанта, скільки перебудові вже тих, що є. На початковому етапі виникають тільки передумови цієї перебудови.

Констатувальним експериментом було охоплено дві групи першого року навчання. Якісний аналіз представлених у табл.2.7 даних дозволяє констатувати, що у 38 курсантів переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, у незначної частини досліджуваних – 7 курсантів – низький рівень і тільки 3 курсанти досягнули високого рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

Порівняння показників рівнів соціально-психологічних очікувань першокурсників і загальної вибірки констатувального етапу (рис.2.2) свідчить про те, що високі значення низького рівня соціально-психологічних очікувань – явище цілком закономірне. Це пояснюється тим, що першокурсники ще недостатньо вивчили один одного, триває адаптація до навчально-виховного процесу у вищій школі, позначаються особливості даного вузу, регіону.

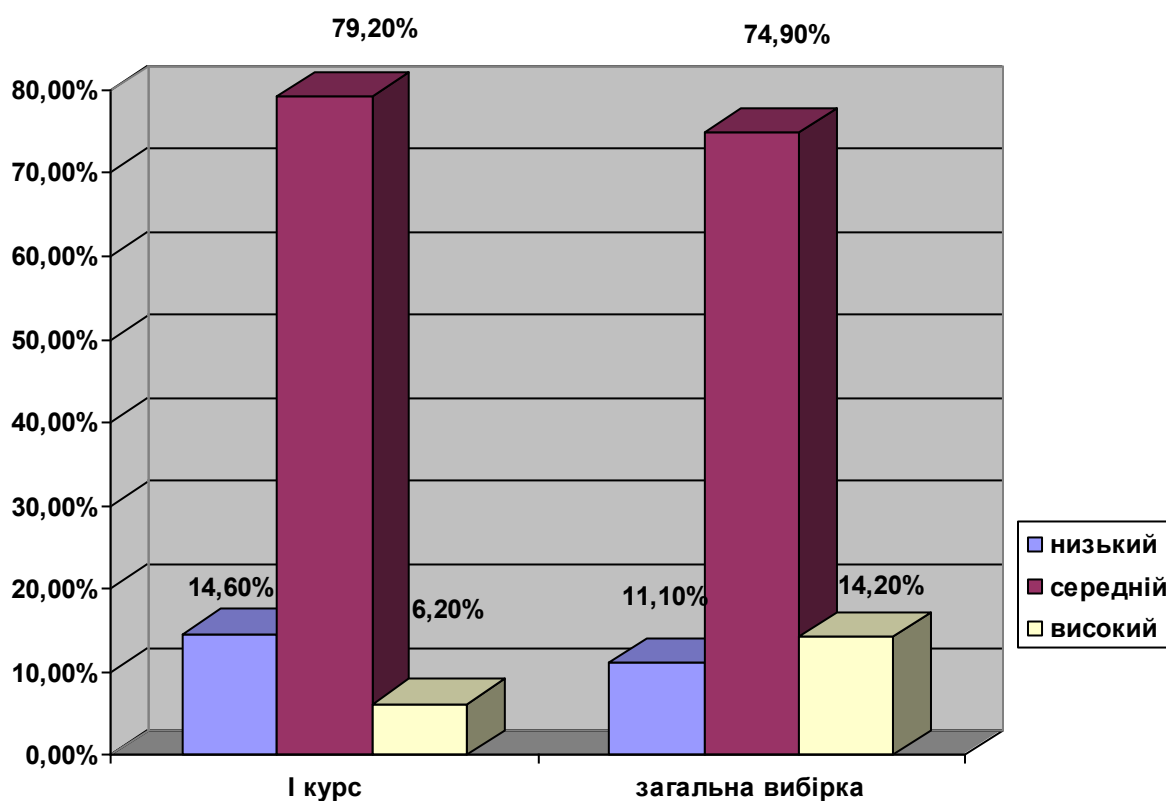


Рис.2.2. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів першого року навчання та загальної вибірки

Нові форми і методи навчально-виховної роботи (конспектування лекцій, опанування категоріальним апаратом навчальних дисциплін, службова мова тощо) потребують значних вольових зусиль з боку першокурсників. У групі першокурсників відбуваються значні соціодинамічні перетворення кількісного характеру. Сприйняття особистості на перших етапах є однією з найбільш складних проблем. Як показали результати соціально-психологічних досліджень, значна частина першокурсників володіє лідерським потенціалом. Тому підпорядкування одному із них – в одному випадку вибраному колегіально, а в іншому призначеному начальником курсу, викликає настороженість і властиве юнацькому віку критичне ставлення та негативізм. Сплетіння командних, статутних та неофіційних міжособистісних взаємин

складає змістовий бік службової діяльності. Взаємини із сержантами того ж взводу носять неординарний характер. Сержанти є однією із командних ланок даної системи і в той же час вони, як і курсанти, є підлеглими. На перших етапах взаємини між ними носять агресивний характер, що особливо виразно виступає у вербальному плані.

Соціально-психологічні очікування курсанта зумовлюються індивідуально-психологічними особливостями його особистості. Соціально-психологічні очікування є регулятивною складовою самосвідомості будь-якої особистості. Рівень соціально-психологічних очікувань – це рівень регулятивної спроможності особистості курсанта. Це динамічні і змістові параметри тих соціально-психологічних прогнозів, які здійснюються сотні разів в міжособистісній взаємодії упродовж дня. Адже, по-перше, відбувається усвідомлення курсантом того, якої поведінки очікують від нього інші, перш за все значущі для нього особи, – як зазначає М.Й.Боришевський (2000) – тобто ті, з думкою яких він рахується; по-друге, моделювання курсантом можливих варіантів реакцій навколишніх на його поведінку і, по-третє, усвідомлення курсантом тих вимог, які пред'являють до нього, як значущі інші, так і будь-які особи, що взаємодіють.

«Соціально-психологічні очікування також зумовлюються спільною діяльністю, організаційною структурою групи, груповими нормами та еталонами сукупних перспектив розвитку суспільного життя. У стійких малих групах вони відображають об'єктивну необхідність взаємоузгоджених дій членів окремої групи. Від кожного члена очікується певний комплекс думок, почуттів і вчинків, які відповідають його соціальній ролі в системі функціонування групи» (Философский энциклопедический словарь, 1983, с.454).

Певний комплекс думок, почуттів і вчинків починає формуватися на початковому етапі адаптації курсанта. На другому, асиміляційному етапі, коли групова статусно-рольова ієрархія майже сформувалася, соціально-психологічні очікування починають наповнюватися кількісними

характеристиками. На цьому етапі відбувається сплетіння офіційних обов'язків із неофіційними взаєминами. Ці та інші суперечності, з одного боку, виступають рушійними силами функціонування групи, а з іншого – знову ж таки потребують мобілізації нервових і психічних зусиль.

Від того, як курсант сприймає і оцінює інших суб'єктів міжособистісної взаємодії, в першу чергу в групі, наряді, казармі, а також від того, як його сприймають та оцінюють значущі для нього суб'єкти, і як він може уявити собі це сприймання та їх оцінку, залежить його місце в статусно-рольовій ієрархії групи. Дослідження показують, що за рівнем соціально-психологічних очікувань курсанта, коефіцієнтом очікувань, ми можемо визначати місце курсанта в статусно-рольовій ієрархії групи, а також з допомогою цих показників прогнозувати найближчі динамічні зміни в житті курсантського колективу і особистості курсанта зокрема.

Важливим психічним утворенням, яке знаходиться у взаємозалежності із рівнем соціально-психологічних очікувань, є адаптованість курсанта. Адапованість – це міра пристосування особистості до умов життя і діяльності. Адапованість може бути зовнішньою, внутрішньою і змішаною. Безумовно, важливого значення набуває внутрішня адаптованість особистості курсанта – коли внутрішні форми діяльності і поведінки особистості видозмінюються та приходять у відповідність із соціально-психологічними очікуваннями середовища, з вимогами, які йдуть ззовні. Адапованість до умов навчання, як у цивільних, так і у військових навчальних закладах, в спеціальних наукових дослідженнях оцінюється успішністю навчання – об'єктивний показник, і домінуючими психічними станами – суб'єктивний показник.

Розглянемо деякі варіанти адаптаційної взаємодії, які ми мали змогу спостерігати під час констатувального етапу дослідження. Ці варіанти залежать від міри активності особистості, спрямованості її діяльності та діяльності групи. Спрямованість особистості курсанта – це сукупність стійких, відносно незалежних від ситуації мотивів, що орієнтують його поведінку і діяльність.

Незалежні від ситуації мотиви не заперечують ролі спрямованості в адаптаційному процесі. Вони свідчать про її асиміляційний характер.

Соціально-психологічні очікування, залежно від спрямованості особистості, можуть набувати різного змістового навантаження. Розглянемо алоцентричну та егоцентричну спрямованість особистості в залежності від специфіки соціально-психологічних очікувань та їх значення і вплив на адаптаційний процес курсантів. Алоцентрична спрямованість забезпечує особистості курсанта можливість усвідомлювати себе як цінність у нерозривному зв'язку з усвідомленням цінності інших людей. І, що важливо, останніх він сприймає не як засіб задоволення своїх потреб, а як цінність, без якої власне життя втрачає сенс. Алоцентрична спрямованість соціально-психологічних очікувань носить стійкий гуманістичний характер. У курсанта з алоцентричною спрямованістю процес формування соціально-психологічних очікувань відбувається набагато швидше. Такі курсанти, як правило, досить швидко досягають не тільки середнього, а й високого рівня сформованості соціально-психологічних очікувань. Яскраво виражена алоцентрична спрямованість мала місце у 17 курсантів-першокурсників з середнім рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань. Високий рівень соціально-психологічних очікувань сприяє ефективному перебігу адаптаційного процесу курсантів, утворенню в групі сприятливого соціально-психологічного клімату, а також є необхідною передумовою високого ступеня ціннісно-орієнтаційної єдності групи курсантів.

Наступним типом спрямованості, яку неможливо залишити без уваги, є егоцентрична спрямованість. Курсанти з егоцентричною спрямованістю, як правило, зосереджені тільки на власних інтересах та переживаннях і, як наслідок, нездатні розуміти іншу людину як суб'єкта і особистість. Егоцентрична спрямованість соціально-психологічних очікувань свідчить не тільки про їх різновид, а й окреслює природу та змістові характеристики соціально-психологічних очікувань. Курсант з егоцентричною спрямованістю

очікує таких дій і оцінок з боку свого оточення, які відповідають його егоїстичній прагма-концепції.

Курсант з егоцентричною спрямованістю, за даними дослідження, характеризується середнім чи, навіть, високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань, може мати високу здатність до саморегуляції. Такі очікування є інструментом задоволення вузькоєгоїстичних потреб і можуть бути оцінені як явище винятково негативне. Цінності, які є стрижнем егоцентричних очікувань, не мають нічого спільного з моральними цінностями, які лежать в основі соціально позитивної саморегуляції поведінки.

Якщо в групі є курсант з егоцентричними властивостями характеру, то його соціально-психологічні очікування носитимуть повністю або частково егоцентричну спрямованість. Модальність та динаміка очікувань можуть мати ситуативний характер. Ситуативність може проявлятися, з одного боку, в нерозумінні суб'єктом того, що можливе існування протилежних точок зору – в конвергентному баченні розв'язання завдання; з іншого – в мірі гостроти і значущості ситуації, в першу чергу все-таки для нього, а не для інших членів групи чи спільноти загалом. Такий курсант не тільки сприймає й очікує оцінки і дії, які відповідають його вузькоєгоїстичним потребам, але й переконаний, що так само діють інші. І головну запоруку успіху курсант з егоцентричною спрямованістю, як вважає він сам, вбачає саме в такій оцінці, діях, вчинках. Соціально-психологічна адаптація осіб з яскраво вираженою егоїстичною спрямованістю носить неординарний характер. На початковому етапі, коли адаптація виступає як акомодативний процес і, як правило, нагадує пасивне пристосування, ця неординарність не так яскраво простежується. Хоча на даному етапі курсант все-таки очікує від навколишніх і сподівається на такі дії, які, про що згадувалось, не суперечать його прагма-концепції. Коли адаптація набуває асиміляційного змістового навантаження, егоїстична спрямованість курсанта слугує вагомим чинником сповільненого перебігу адаптаційного процесу. Сповільнена адаптація негативно впливає на формування соціально-психологічних очікувань. Перебіг адаптації, особливо її асиміляційний етап,

виступає індикатором формування соціально-психологічних очікувань. Було помічено, що саме на цьому етапі неадекватна самооцінка, рівень домагань, слабкий рівень розвитку рефлексії визначальним чином впливають на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань.

Можна зробити висновок, що на першому курсі навчання важливе значення для курсанта має адаптація до навчально-професійної та службової діяльності, перебіг якої впливає як на рівень соціально-психологічних очікувань курсанта, так і на результати його діяльності.

Під час навчання на другому курсі значно зростають досягнення курсантів у спорті, фізичній та стрілецькій підготовці. Вони починають вивчати низку суспільних наук. Регламентацію своєї діяльності курсанти звикають сприймати як природну і об'єктивну реальність, як оправдану необхідність.

На другому курсі складається доволі чітка внутрішньогрупова ієрархія, формуються мікрогрупи. У кожному взводі є три відділення, а в кожному відділенні – командир. Командир відділення виконує функції замісника командира взводу. На цьому курсі набирає більш чіткого, рельєфного виразу стиль і зміст діяльності командира. Має місце таке явище, як ідентифікація курсантами себе з майбутньою професією.

Констатувальним експериментом було охоплено дві групи другого року навчання.

Таблиця 2.8

Розподіл курсантів другого року навчання за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань

Рівень соціально-психологічних очікувань	Кількість досліджуваних	%
високий	5	10,4
середній	35	72,9
низький	8	16,7
всього:	48	100

Аналіз представлених у табл.2.8 даних дозволяє стверджувати, що у значної кількості, а саме 35 курсантів II курсу, переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, низький рівень – у 8 курсантів і тільки 5 курсантів володіють високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань.

Порівнявши показники рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів другого року навчання і загальної вибірки констатувального етапу (рис.2.3), приходимо до висновку, що високі показники низького рівня соціально-психологічних очікувань явище цілком закономірне. Це можна пояснити тим, що у даних респондентів актуальним є процес персоналізації. Цей процес має місце в основному на другому курсі і зумовлюється ретрансляцією навчально-виховного процесу, що й допомагає курсантам усвідомити себе як цінність.

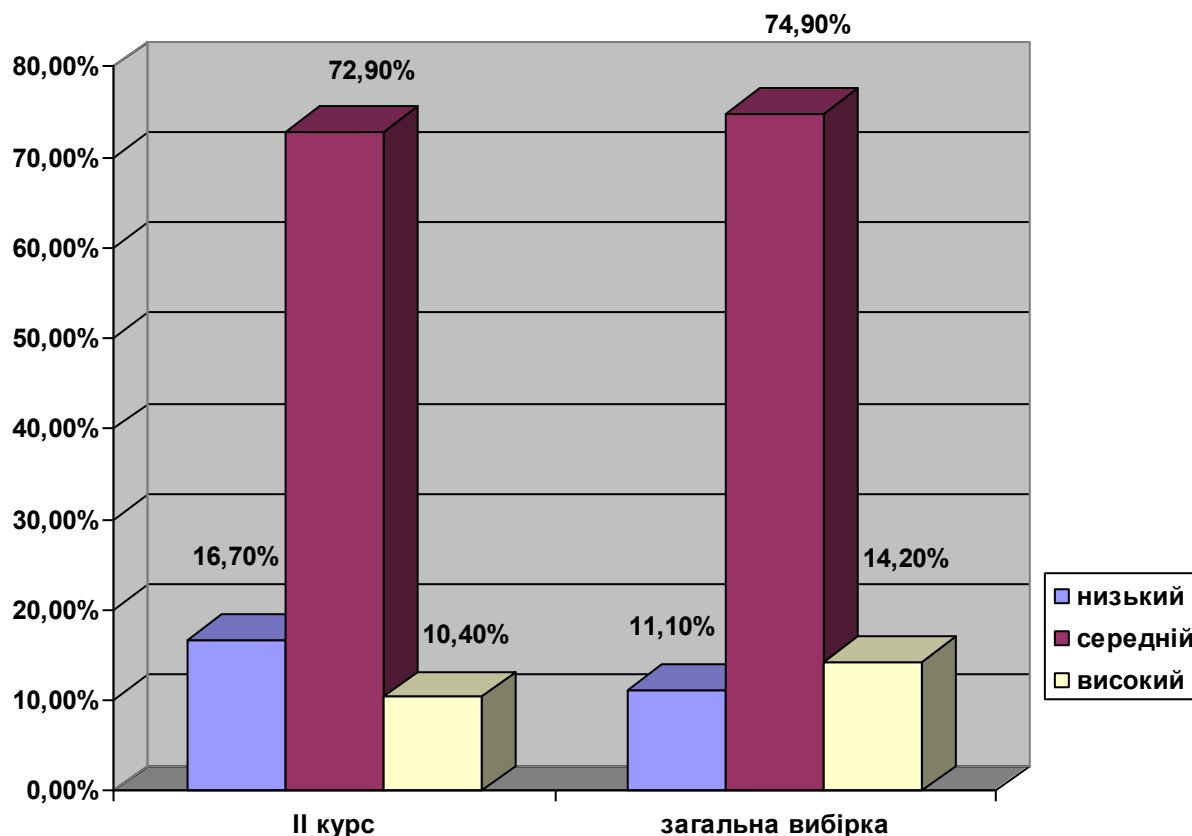


Рис.2.3. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів другого року навчання та загальної вибірки

Винятково важливим моментом у процесі індивідуалізації другокурсників є прагнення курсанта бути ідеально представленими перед своїми товаришами по службі. «Здійснюється діяльнісна трансляція своєї індивідуальності, інтенсифікується пошук осіб в групі, які можуть забезпечити оптимальну персоналізацію» (А.В.Петровский, 1987, с.91). Процес персоналізації пов'язаний з проблемами взаємин «особистість-колектив». Це – своєрідний елемент егоцентричності особистості. Ця егоцентричність негативно позначається на рівнях соціально-психологічних очікувань курсантів другого року навчання. Наступним важливим аргументом є той факт, що вкінці першого і впродовж другого курсу в групах переважають соціодинамічні процеси кількісного змісту. Підтвердженням цього є не тільки часті зміни командирів взводів та відділень, але й утворення та розпад діад і триад.

Важливе значення для функціонування взводу має той факт, чи є командир його лідером чи ні. Як зазначає А.Менеґетті: «Лідер – це голова, особистість-вектор, особистість, яка контролює операції і здатна синтезувати контекст взаємин. Це – оперативний центр множини взаємин і функцій» (Т. Meneghetti, 2002, с.16). Саме командир-лідер, як ієрарх курсантської групи, повинен синтезувати взаємини як формального, так і неформального характеру, визначати перспективні лінії розвитку та забезпечувати функціонування курсантського взводу як колективу з високим рівнем розвитку. Командир, який займає пасивну, нелідерську позицію – просто делегує свої повноваження і не має належного впливу на розв'язання життєво-важливих його завдань.

Важливе значення для ефективного функціонування лідера відіграє його рівень соціально-психологічних очікувань. У зведеній табл.2.9 покажемо рівні сформованості соціально-психологічних очікувань і показники коефіцієнта очікувань командирів всіх курсантських груп, які входили в експериментальну вибірку констатувального етапу дослідження.

Для зручності, ще раз нагадаємо, що на низькому рівні сформованості соціально-психологічних очікувань коефіцієнт очікувань знаходиться в межах від 0,0 до 0,25 на середньому – 0,26–0,50 і на високому рівні – 0,51–1,0. Беручи за основу коефіцієнт очікувань, можна зробити висновки не тільки про рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, а й про ті складові, які знаходяться з ними в органічному зв'язку, тобто соціальна рефлексія. У командира взводу 23 – низький рівень соціально-психологічних очікувань ми зафіксували на третьому місяці навчання, тобто тоді, коли проводився констатувальний етап дослідження. Ця ситуація може мати декілька варіантів пояснення: 1) група перебуває на низькому рівні розвитку як колектив; 2) командир не на своєму місці – призначення випадкове; 3) група неконтрольована і потребує нового лідера. Це прогнозовані варіанти пояснення. Через чотири місяці ми спостерігали процедуру призначення іншого командира взводу 23. Результати експектометричного дослідження дають можливість прогнозувати перебіг подій у групі курсантів, уникаючи при цьому труднощів,

помилки і розв'язувати значну частину складних міжособистісних питань в оптимальні терміни із найменшими затратами зусиль. Використовуючи експектометрію, вищезазначену проблему можна було б розв'язати набагато швидше і звичайно ефективніше.

Таблиця 2.9

Рівень соціально-психологічних очікувань і коефіцієнт очікувань командирів курсантських груп

Командир курсантської групи	Рівень соціально-психологічних очікувань	Коефіцієнт очікувань
взвод 13	середній	0,28
взвод 15	середній	0,33
взвод 23	низький	0,22
взвод 25	середній	0,29
взвод 33	середній	0,47
взвод 35	високий	0,65
взвод 42	високий	0,41
взвод 43	середній	0,51

Соціально-психологічні очікування виступають однією із складових самосвідомості особистості, зокрема особистості лідера. Рівень очікувань лідера відіграє важливу роль у функціонуванні колективу.

Розглянемо взаємозв'язок соціально-психологічних очікувань і рефлексивності. На наш погляд, рефлексивність є початковою і невід'ємною ланкою соціально-психологічних очікувань і знаходиться в тісному взаємозв'язку із самооцінкою та самоочікуваннями особистості курсанта. Від того, як курсант сприймає себе та інших, і уявляє, як ті сприймають його, залежить зміст та ефективність міжособистісної взаємодії. Звичайно, даний феномен найрельєфніше проявляється у групах, в яких має місце безпосередній

емоційно-словесний контакт. Особливого значення у групі курсантів набуває нормативно-рольове рефлексування лідера. Лідер повинен адекватно прогнозувати рольову поведінку «іншого Я», знати групові норми, прогнозувати очікувані ролі та оцінювати статусну позицію кожного члена групи. Рефлексія – це не просто знання або розуміння лідером членів групи, а знання того, як вони розуміють лідера, своєрідний подвійний процес дзеркальних взаємин.

Самооцінка лідера є важливим критерієм його соціально-психологічних очікувань. Адекватність, заниженість чи завищеність самооцінки лідера, членів групи, колективу може значно впливати на характер взаємин і докорінно їх змінювати. Зокрема, лідери з низькою самооцінкою більш залежні від інших членів групи і, таким чином, від їхніх дій і рішень слід очікувати більш помітної реактивності. Занижена самооцінка лідера, його постійне незадоволення собою може виступати тією рушійною силою, яка штовхає його, а також відповідно і групу, на подолання нових труднощів, досягнення поставленої мети. Від лідера із завищеною самооцінкою слід сподіватися афекту неадекватності. Тільки лідер, який адекватно оцінює свої можливості та здатен адекватно оцінювати також інших членів та лідерів своєї групи.

Командир-лідер суттєво впливає на формування самооцінки курсантської групи. Самооцінка курсантської групи – це не просто рівнодійна самооцінок кожного її члена, а набагато складніший за своєю сутністю феномен. Курсантську групу можна розглядати як соціометричний комплекс виборів та взаємовиборів курсантів – коли береться до уваги оцінка та самооцінка колег. Завдяки навіть, такому складному проектуванню оцінних та самооцінних очікувань, їхню природу збагнути важко. Ведучи мову про самооцінку лідера, групи, колективу, спільноти, варто також брати до уваги потенціал та динаміку впливу на формування цієї самооцінки. Вплив може бути як зовнішній, так і внутрішній. Як перший, так і другий мають вагоме значення і перебувають у взаємній залежності. Зовнішній вплив може здійснюватися на лідера групи курсантів: начальником курсу, начальником факультету та іншими

керівниками, які організують навчально-виховний процес і забезпечують виконання службової діяльності. Безпосередній зовнішній вплив здійснюють також інші групи курсантів переважно того ж року навчання.

Вагомий внутрішній вплив мають авторитетні члени групи, так звані «соціометричні зірки». «Соціометрична зірка» – це високостатусний член групи, але не завжди лідер. Проте лідер – це завжди високостатусний член групи і, як правило, «соціометрична зірка». Лідерство – це явище групової діяльності, і лідера від діяльності відокремити неможливо. Лідер – це той взірець, до якого тягнуться, на якого рівняються, на якого мають певні сподівання. У групі курсантів ми спостерігали таку ситуацію, коли члени групи з низькою самооцінкою віддають свій вибір особі із завищеною самооцінкою. У той же час взаємовибори лідерів-курсантів у 66,7% здійснюються членами групи, в яких самооцінка адекватна. Це говорить про характер впливу лідерів, окреслює їх позицію і стиль поведінки, зумовлює характер соціально-психологічних очікувань з боку членів групи. Завищена самооцінка, оптимізм – є часто невід’ємними властивостями курсантських лідерів. Лідер здійснює вагомий вплив на формування самооцінки групи. Динаміка і сила цього впливу пропорційно залежні від того, які члени групи – діади, тріади – його підтримують (вибирають), а також від того, яке місце вони посідають в ієрархії групи.

Рівень домагань лідера – це не що інше, як прагнення лідера на основі самооцінки своїх можливостей посісти певне місце в колективі курсантів і визначити оптимальний ступінь виконання тих або інших завдань. Міра вимогливості, яка відображається в рівні домагань лідера, показує динаміку оцінювання ним своїх можливостей стосовно досягнення очікуваних результатів у майбутній діяльності. Ці очікувані результати виступають не тільки з боку лідера, а й з боку групи.

Діяльність кожного члена малої групи тією чи іншою мірою обов’язково пов’язана з лідером. Оскільки члени групи розв’язують певні завдання, планують свою діяльність, вони обов’язково беруть до уваги окремі оцінки та

самооцінні конструкти. Вміння подивитися на себе з позиції кожного члена групи дозволяє кожному курсанту ефективно діяти. Як на наш погляд, вищим рівнем цього вміння є моделювання адекватної групової оцінки самому собі. Сприйняття цієї комплексної оцінки, яку дає окремому курсанту група, не є простим синтезом оцінок членів групи, а виступає складним феноменом, який називається самоочікуванням. Самоочікування – це ті ж самі соціально-психологічні очікування, але стосовно власної персони. Розподілимо курсантів, яких було охоплено констатувальним етапом дослідження, за рівнем адекватності самоочікувань. Основа розподілу – показники рівня адекватності самоочікувань (А).

Вагома частина респондентів констатувальної вибірки, а саме 122 курсанти, володіє адекватним рівнем самоочікувань. У курсантів першого і другого року навчання ці показники дещо інші. Зокрема, адекватний рівень самоочікувань зафіксовано у 27 досліджуваних першого року навчання і у 29 досліджуваних другого року навчання. Це свідчить про перевагу на даному етапі акомодативних елементів поведінки в міжособистісній взаємодії у групах курсантів.

Таблиця 2.10

Розподіл курсантів за рівнем адекватності самоочікувань

Рівень адекватності самоочікувань	Кількість досліджуваних	%
завищений	51	26,8
адекватний	122	64,2
занижений	17	9,0
всього:	190	100

Самоочікування тісно пов'язані з самооцінкою та домаганнями особистості. Порівняємо показники рівнів адекватності самоочікувань, самооцінки та домагань:

Таблиця 2.11

Порівняння показників рівня адекватності
(самоочікування – самооцінка – домагання)

Рівень адекватності самоочікувань			Рівень адекватності самооцінки			Рівень адекватності домагань		
критерії	к-сть досл.	%	критерії	к-сть досл.	%	критерії	к-сть досл.	%
завищений	51	26,8	надміру завищений	7	3,7	надміру високий	1	0,5
			адекватний з тенденц. до завищення	69	36,3	високий	22	11,6
адекватний	122	64,2	адекватний	97	51,1	адекватний	47	24,7
занижений	17	9,0	адекватний з тенденц. до заниження	12	6,3	низький	65	34,2
			надміру занижений	5	2,6	надміру низький	55	29,0
всього:	190	100	всього:	190	100	всього:	190	100

Визначимо кореляційний зв'язок r_s Ч.Спірмена між ранговими оцінками рівня самоочікувань та рівнем самооцінки, а також домаганнями. Визначаємо коефіцієнт рангової кореляції у всіх досліджуваних групах. У зведеній табл.2.12 показані результати визначення зв'язку між ранговими оцінками рівня самоочікувань і рівнем самооцінки, а також між рівнем самоочікувань та рівнем домагань респондентів експериментальної вибірки констатувального етапу дослідження.

Таблиця 2.12

Результати кореляційного зв'язку рівня самоочікувань – рівня самооцінки та
рівня самоочікувань – рівня домагань

Курсантська група	Кореляційний зв'язок (рівень самоочікувань–рівень самооц.)			Кореляційний зв'язок (рівень самоочікувань–рівень домагань)		
	$r_{s\text{кр}}$	$r_{s\text{емп}}$	N	$r_{s\text{кр}}$	$r_{s\text{емп}}$	N
взвод 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,21 ($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	-0,04($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,07($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	-0,22($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 23	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,60($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,76($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24
взвод 25	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,50($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,75($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24
взвод 33	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,75($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	25	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,78($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	25
взвод 35	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,64($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	22	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,63($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	22
взвод 42	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,58($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	23	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,62($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	23
взвод 43	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,66($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	24	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,50($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24

У всіх досліджуваних групах II – IV курсу має місце позитивний зв'язок як рівня самоочікувань і рівня самооцінки, так і рівня самоочікувань та рівня домагань. Це – прогнозований позитивний зв'язок, оскільки самоочікування, самооцінка та домагання особистості знаходяться в органічному взаємозв'язку. Якісні і кількісні зміни в одній з цих складових самосвідомості зумовлюють зміни в іншій. Варто також відзначити той факт, що курсанти вищезазначених груп більше часу провели в міжособистісній взаємодії – на відміну від своїх

колег першого року навчання. Це дало змогу їм краще апробувати оцінкові і самооцінкові патерни міжособистісної взаємодії. Цього не змогли зробити першокурсники, оскільки констатувальний етап дослідження проводився в середині першого навчального семестру (орієнтовно на третьому місяці навчання), і часу було обмаль. Це – один із чинників, який свідчить про випадковий зв'язок рівня самоочікувань і рівня самооцінки, а також рівня самоочікувань та рівня домагань.

Наступним чинником є адаптаційний, тобто акомодативний характер перебігу адаптації, який, очевидно, впливає на рівень домагань особистості курсанта-першокурсника. А саме позиція пристосування на цьому етапі зменшувала показники рівня домагань досліджуваних. Про це свідчать результати дослідження, зведені в табл.2.13.

Таблиця 2.13

Порівняльний аналіз показників рівня адекватності домагань досліджуваних загальної вибірки і першого року навчання

Рівень адекватності домагань	Загальна вибірка		Перший курс	
	к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
надміру високий	1	0,5	1	2,1
високий	22	11,6	3	6,3
адекватний	47	24,7	6	12,5
низький	65	34,2	15	31,2
надміру низький	55	29,0	23	47,9
всього:	190	100	48	100

У табл.2.13 показано переважання першокурсників з надміру низьким рівнем домагань, що і підтверджує правильність нашого висновку. Рівень домагань на початковій стадії адаптації носить полярний характер, оскільки критерій «надміру низький» має в першокурсників вищі показники, ніж загальної вибірки курсантів (47,9%).

Зміст самоочікувань часто залежить не тільки від знань членів групи, але й від ситуативних і окремих особистісних взаємин, які на другому році

навчання також можуть носити реактивний характер. Член групи, який посідає лідерську позицію, перш за все самореалізується, створюючи безпечні психологічні умови для самореалізації інших членів групи. Від соціально-психологічних очікувань з боку лідера та адекватної оцінки його діяльності залежить самореалізація як окремих курсантів групи, так і групи загалом. Призначити лідера доволі важко. Та й не кожна призначена особа зможе виконувати лідерські функції. Лідерами групи стають ті курсанти, які об'єктивно спроможні спрогнозувати послідовність та динаміку соціально-психологічних процесів і при цьому відіграти роль особи, яка задає ритм життя курсантського взводу.

Якщо поведінка лідера не відповідає соціально-психологічним очікуванням, це викликає відповідну реакцію членів групи – соціальні санкції. Іноді самі очікування ототожнюють із соціальними санкціями, які покликані впорядковувати систему взаємин і взаємодій у групі. Таким чином, лідер групи курсантів повинен орієнтуватися не тільки і не стільки на дії інших курсантів, скільки на їх очікування певних дій з його боку.

Лідерство і боротьба за нього – потужний інструмент подальшого розвитку і самовираження курсантів групи. На другому курсі вже визначаються активісти, ядро взводу, ізольовані, порушники дисципліни. Наприкінці другого курсу (порівняно з першим) зростає і стабілізується кількість діад і триад, що сприяє стабілізації соціально-психологічного клімату, зниженню психічних напружень та конфліктності в міжособистісних взаєминах.

Курсанти третього курсу чітко усвідомлюють необхідність продовжувати навчання у військовому закладі, готують себе до практичної діяльності в правоохоронних органах. На третьому році навчання курсантський колектив переживає зміни структурного характеру водночас з тими, що змінюють змістові характеристики колективу третьокурсників. Ці зміни пов'язані, перш за все, з процесом професіоналізації. Курсанти більше уваги приділяють спеціальним дисциплінам. Особи з високим соціальним статусом,

як правило, виступають організаторами різних заходів – як навчально-професійного напрямку, так і розважально-пізнавального.

Таблиця 2.14

Розподіл курсантів третього року навчання за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань

Рівень соціально-психологічних очікувань	Кількість досліджуваних	%
високий	9	19,1
середній	35	74,5
низький	3	6,4
всього:	47	100

Констатувальним експериментом було охоплено дві групи третього року навчання. Якісний аналіз представлених у табл.2.14 даних дозволяє констатувати, що у значної кількості, а саме 35 курсантів переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, низький рівень у 3 курсантів, і 9 курсантів досягнули високого рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

Порівнявши показники рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів третього року навчання і загальної вибірки констатувального етапу (рис.2.4), приходимо до висновку, що показники курсантів третього курсу всіх рівнів соціально-психологічних очікувань значно кращі, що цілком закономірно. Це можна пояснити тим, що у курсантів третього року навчання стабілізується статусно-рольова ієрархія групи, набувають якісного рівня показники ціннісно-орієнтаційної єдності групи як колективу, зростає роль певних групових норм, звичаїв, традицій. Всі ці соціально-психологічні чинники позитивно впливають на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсанта.

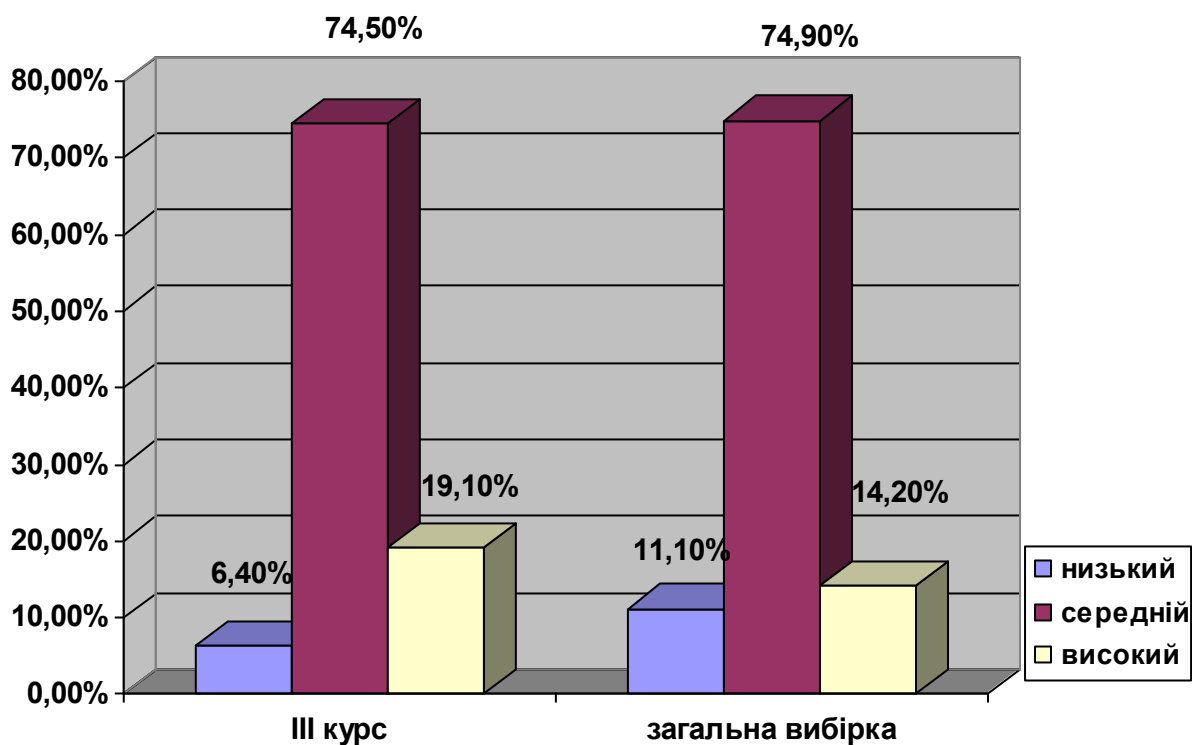


Рис.2.4. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів третього року навчання та загальної вибірки

Ціннісні орієнтації як якісна характеристика особистості курсанта є системоутворюючим чинником соціальної позиції та ролі курсанта. Соціальна роль – це нормативно схвалений спосіб поведінки, очікуваний від кожної людини, котра посідає конкретне місце в суспільстві. Очікування, які визначають загальні контури соціальної ролі, не залежать від свідомості та поведінки конкретного індивіда. Це – щось зовнішнє, більш або менш обов'язкове.

Унікальність соціальної ролі курсанта полягає в тому, що його поведінка знаходиться під активним впливом офіцерсько-викладацького складу, сім'ї та громадської думки. Від сприйняття курсантом свого місця в статусно-рольовій ієрархії групи, а також своїх прав та обов'язків залежатиме структура ціннісних орієнтацій в групі.

Ціннісні орієнтації – структурно-складний феномен особистості. Категорія ціннісних орієнтацій – своєрідний фокус, в якому пересікаються різні

точки зору на особистість. У курсантів до вступу в вищий навчальний заклад упродовж всього періоду виховання і соціалізації сформувалася система цінностей. Вона дає їм підстави визначати пріоритетні напрямки у контактах, взаєминах, діяльності і відповідно поводитись. На початку навчально-професійної діяльності у багатьох курсантів можуть існувати близькі загальнолюдські цінності. Майже однаковими будуть їх групові цінності, якщо вони належать до однієї і тієї ж соціальної групи. Та це не засвідчує, що їхні ціннісні орієнтації, очікування, уявлення, погляди, обов'язково збігатимуться. Тому труднощі, суперечки, конфлікти, зокрема на початковому адаптаційному етапі, є закономірними і природними. На цьому етапі виникає взаємна адаптація ціннісних орієнтацій, оптимізація соціально-психологічних очікувань, позитивний розвиток яких залежить від взаєморозуміння та погодження особистісних цінностей курсантів з цінностями загальногруповими, що й виступає критерієм згуртованості групи і показником її ціннісно-орієнтаційної єдності. Результати цінностей, які превалюють в констатувальній вибірці, зведено у табл.2.15.

Таблиця 2.15

Цінності, що превалюють в констатувальній вибірці

№п/п	Цінність	Кількість виборів – 950	%
1.	дисциплінованість	125	13,2
2.	чесність	69	7,3
3.	відповідальність	62	6,5
4.	впевненість у собі	53	5,6
5.	цілеспрямованість	43	4,5
6 – 35.	цінності з меншими показн.	598	62,9

З представлених 35 цінностей курсанти вибирали ті п'ять, які, на їхню думку, є найбільш важливими для успішного виконання спільної навчально-професійної та службової діяльності. Результати дослідження засвідчують, що 13,2% від загальної кількості виборів належать такій цінності, як дисциплінованість, а це вибір 125 курсантів, що складають 65,8% від загальної

кількості досліджуваних констатувального експерименту. Дисциплінованість курсанта – важлива риса його характеру, його особистісних характеристик загалом. Вона засвідчує розвиненість потребова-мотиваційної сфери, зокрема як настановлення на дотримання статутних вимог, виконання завдань та обов'язків загалом; зацікавлене ставлення та готовність виконувати накази й вимоги, які повністю відповідають особистісним намірам та інтересам. Дисциплінованість як особистісну рису курсанта, можна простежити в його поведінці, в результативних діях відповідно до вимог статуту, професійної етики, змісту наказів і розпоряджень начальників. Отже, дисциплінованість як ціннісна орієнтація респондентів – це глибинний регулятив їхніх поведінкових реакцій. Останні тісно пов'язані з Я-концепцією особистості та її конативною складовою.

У окремому ситуативному прояві ціннісна орієнтація курсанта може поєднувати вимоги, з одного боку, командно-офіцерського, професорсько-викладацького складу, з іншого – вимоги командира групи, курсантів та громадян, з якими останній контактує. Звичайно, очікування зазначених вище сторін не ідентичні. Якщо командир, викладач виступає перед курсантом як особа, що контролює і очікує певного результату від затрачених зусиль, то курсанти знаходяться в однаковому становищі один стосовно іншого, очікують допомоги та розуміння, а громадяни формують очікувані оцінні судження, в яких відображається їх суб'єктивне ставлення до даного контингенту. Це суб'єктивне ставлення активно впливає на формування громадської думки як про правоохоронну діяльність, так і про органи внутрішніх справ загалом.

Міра збігу цінностей курсантів визначає ціннісно-орієнтаційну єдність групи (ЦОЕ, А.В.Петровский и В.В.Шпалинский, 1978). А.В.Петровський (1987) стверджує, що взаємини між членами групи носять опосередкований спільною діяльністю характер, проявом чого є збіг у членів групи орієнтацій на соціальні цінності спільної діяльності. Стрижнем соціально-психологічних очікувань є ціннісні орієнтації кожного члена міжособистісної взаємодії. Соціально-психологічні очікування детерміновані ціннісними орієнтаціями та

їх проявами. Має місце також зворотний – нормативно-регулювальний, коригувальний вплив очікувань на ціннісні орієнтації. Соціально-психологічні очікування та ціннісні орієнтації – це складне сплетіння ціннісно-сміислової сфери особистості, результат індивідуального та колективного становлення самосвідомості курсанта.

Порівнюємо показники рівня ціннісно-орієнтаційної єдності групи (C), визначеного через ціннісні орієнтації; індекса групової згуртованості ($C_{gp.}$), визначеного через соціометричні вибори; коефіцієнта групової згуртованості (B), визначеного через взаємоочікувані вибори, та згуртованість групи (U), визначену через оцінні ставлення. У зведеній табл.2.16 наведені результати всіх досліджуваних курсантських груп.

Ціннісно-орієнтаційна єдність курсантів всіх груп знаходиться на середньому рівні, про що свідчать вищезазначені показники. Особливо цікавим є порівняння індекса групової згуртованості з коефіцієнтом групової згуртованості. Індекс групової згуртованості – це реальна статична характеристика курсантської групи, а коефіцієнт групової згуртованості, визначений через очікувані взаємовибори, – це прогнозована динамічна характеристика цієї ж групи, оскільки свідчить про ймовірний, очікуваний напрямок динамічних групових процесів. У групі 13 вищезазначені характеристики знаходяться на середньому рівні. Коефіцієнт згуртованості (0,07) нижчий від індекса згуртованості (0,08), що свідчить про прогнозоване зниження згуртованості, погіршення соціально-психологічного клімату, протистояння, конфлікти. У групі 33 ситуація протилежна: тут групові процеси носять стабілізаційний характер і спрямовані на покращення змісту міжособистісної взаємодії.

Таблиця 2.16

Результати ціннісно-орієнтаційної єдності групи, індекса групової згуртованості, коефіцієнта групової згуртованості та згуртованості групи

Група	ЦОЄ групи (C)	Індекс груп.	Коеф. групової	Згуртованість
-------	-------------------	--------------	----------------	---------------

			згурт. ($C_{gp.}$)		згурт. (B)		групи (U)	
	показник	критерій	показник	критерій	показник	критерій	показник	критерій
13	0,32	середній	0,08	середній	0,07	середній	0,27	середній
15	0,44	середній	0,05	низький	0,08	середній	0,48	середній
23	0,32	середній	0,08	середній	0,07	середній	0,58	високий
25	0,34	середній	0,06	середній	0,07	середній	0,67	високий
33	0,46	середній	0,06	середній	0,09	середній	0,36	середній
35	0,32	середній	0,07	середній	0,11	середній	0,28	середній
42	0,36	середній	0,08	середній	0,09	середній	-0,02	низький
43	0,33	середній	0,09	середній	0,07	середній	0,23	низький

Показники згуртованості групи, визначені через оцінні ставлення, розподілені таким чином, що у курсантських групах II курсу – високий рівень згуртованості, а в курсантських групах IV курсу – низький. У 15 курсантів (31,2%) другого року навчання, як показали результати соціально-психологічного дослідження феномену ціннісно-орієнтаційної єдності, переважає група цінностей «ставлення до себе», чого не було зафіксовано на жодному з інших курсів. Курсанти другого року навчання усвідомлюють себе як цінність і намагаються бути ідеально представленими перед своїми товаришами – це своєрідна персоналізація. Очевидно, вона й впливає на визначення рівня згуртованості групи (U). У курсантів четвертого року навчання низькі показники рівня згуртованості пояснюються низькою стабільністю курсантських діад та тріад, мають місце спроби курсантів налагодити взаємини з тими особами, які матимуть значення в подальшому професійному становленні курсанта як офіцера-правозахисника. Четвертокурсники весь останній семестр проходять практику на майбутніх робочих місцях, що й зумовило низькі показники згуртованості групи, хоча в першому семестрі у курсантів четвертого року навчання зафіксовано високі показники рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань.

Третій курс є завершальним етапом стабільного функціонування мікрогруп та їх лідерів. Лідерами виступають переважно авторитетні особи в таких видах діяльності як навчальна, наукова, спортивна, стрілецька, культурно-розважальна, дозвіллієва.

Курсанти четвертого (випускного) курсу – це вже в основному сформовані фахівці, професіонали-початківці. Випускники усвідомлюють себе більш досвідченими порівняно з іншими курсантами. Їх професійному самоусвідомленню особливо сприяє стажування на майбутніх робочих місцях.

Групові динамічні процеси на випускному курсі набувають незначних якісних і кількісних змін. Якщо на попередньому курсі ми бачили стабільність у курсантських діадах та тріадах, то на четвертому нерідко відбуваються зміни, які пов'язані зі спробами курсантів налагодити взаємини з тими чи іншими членами групи. Оскільки на випускному курсі відбувається становлення особистості майбутнього офіцера, то дані спроби мають прогностичне, професійне забарвлення. І все ж специфіку соціально-психологічного клімату курсантського колективу визначають ті мікрогрупи, які мали стабільний характер діяльності упродовж другого-третього курсів.

Таблиця 2.17

Розподіл курсантів четвертого року навчання за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань

Рівень соціально-психологічних очікувань	Кількість досліджуваних	%
високий	10	21,3
середній	34	72,3
низький	3	6,4
всього:	47	100

Констатувальним експериментом було охоплено дві групи четвертого року навчання.

Якісний аналіз представлених у табл.2.17 даних дозволяє констатувати, що у 34 курсантів переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, низький рівень очікувань зафіксовано у 3 курсантів, а 10 курсантів досягли високого рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

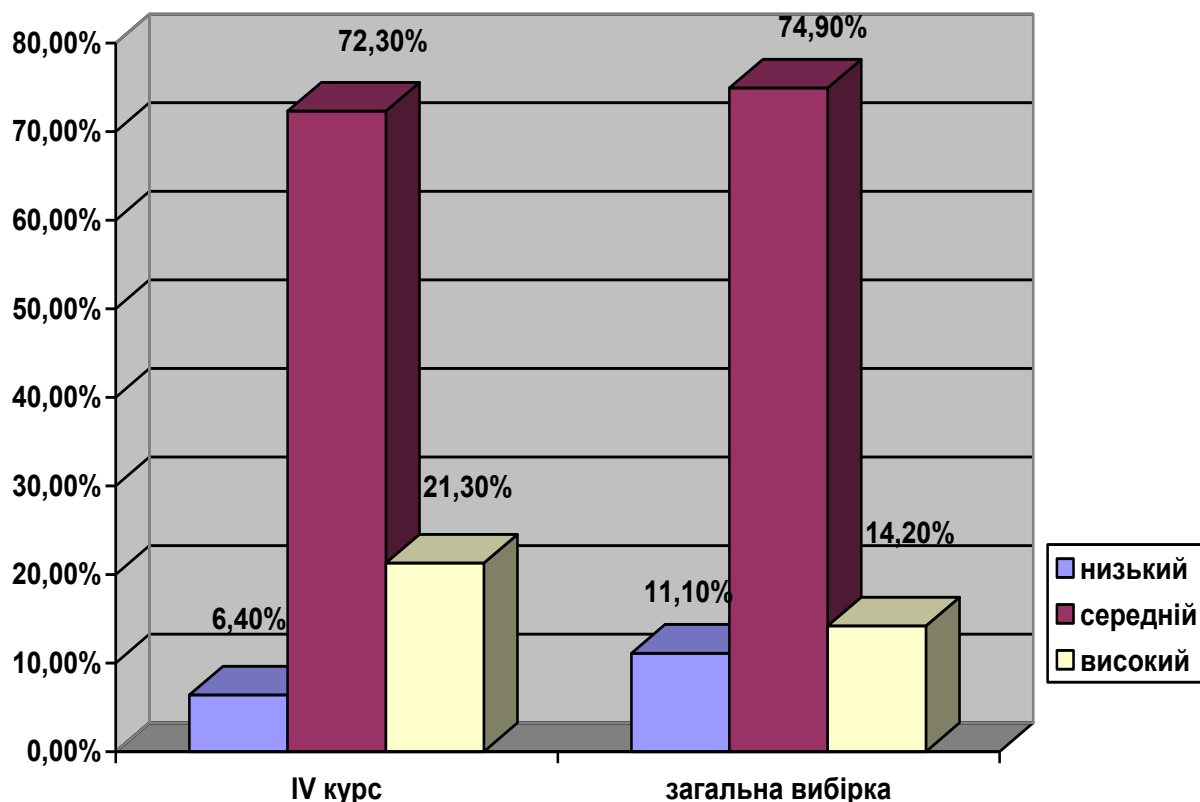


Рис.2.5. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів четвертого року навчання та загальної вибірки

Порівнявши показники рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів четвертого року навчання і експериментальної вибірки констатувального етапу (рис.2.5), приходимо до висновку, що показники четвертого курсу досить високі. Це можна пояснити тим, що у курсантів четвертого року навчання, порівняно із загальною вибіркою, стабільні діадні і тріадні взаємини, стала статусно-рольова ієрархія групи, сформовані певні

показники ціннісно-орієнтаційної єдності групи як колективу, а саме дисциплінованість, цілеспрямованість та ін., апробація міжособистісних взаємин впродовж тривалого терміну, сформовані групові норми, звичаї, традиції. Це позитивно впливає на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів. Однак впродовж останнього семестру випускного курсу мають місце дестабілізаційні прояви в міжособистісних взаєминах курсантів.

Визначимо кореляційний зв'язок r_s Ч.Спірмена між ранговими оцінками рівня сформованості соціально-психологічних очікувань та коефіцієнтом якості знань (ЯЗ). Якщо раніше ми визначали кореляційний зв'язок r_s Ч.Спірмена між основними критеріями рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань, зокрема самооцінкою, рівнем домагань, коефіцієнтом очікувань і чинниками, які впливають на ці критерії, то на наступному етапі для нас значущим був зв'язок саме рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань курсанта, оскільки рівень сформованості соціально-психологічних очікувань ми змогли виміряти – визначити його як сукупність балів певних критеріїв.

На перший погляд важко уявити зв'язок між рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань з коефіцієнтом якості знань курсанта. У навчальних планах переважає кількість практичних занять з таких дисциплін як основи слідчої діяльності, тактична підготовка, криміналістика, вогнева підготовка, стрілецька підготовка, фізична підготовка, – де результати успішності залежать від злагоджених дій двох, трьох і більше учасників взаємодії. Саме ці злагоджені дії, вміння орієнтуватися в окремій ситуації на очікування учасників взаємодії, впливають на якісні показники знань. Показники рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань ми прорангували і визначили кореляційний зв'язок у всіх досліджуваних групах. У зведеній табл.2.18 показано результати визначення зв'язку між ранговими оцінками рівня соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань.

Результати кореляційного зв'язку рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань

Курсантська група	Кореляційний зв'язок (рівень соціально-психологічних очікувань – коефіцієнт якості знань)		
	$r_{s\text{кр}}$	$r_{s\text{емп}}$	N
взвод 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,10 ($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,17($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 23	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,43($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24
взвод 25	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,08($r_{s\text{емп}} < r_{s\text{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 33	0,49($p \leq 0,05$) 0,51($p \leq 0,01$)	0,52($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	25
взвод 35	0,43($p \leq 0,05$) 0,54($p \leq 0,01$)	0,44($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	22
взвод 42	0,42($p \leq 0,05$) 0,53($p \leq 0,01$)	0,74($p \leq 0,01$) позит. зв'язок	23
взвод 43	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,44($p \leq 0,05$) позит. зв'язок	24

У всіх восьми досліджуваних групах мав місце позитивний кореляційний зв'язок рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань, але тільки у п'яти групах цей зв'язок був значущим. У трьох інших групах (дві з яких першого курсу і одна – другого курсу) мав місце випадковий зв'язок. Ця ситуація очевидна, оскільки навчально-професійна та службова діяльність курсантів, проживання в казармах спонукає їх багато часу контактувати між собою, взаємодіяти. Отже, рівень сформованості соціально-

психологічних очікувань може суттєво позначатися на зміні якісних характеристик міжособистісної взаємодії у групі курсантів. Остання, в свою чергу, може впливати на рівень знань та їх якість.

На першому курсі і на початку другого групотворчі динамічні процеси, перехід курсантської групи від дифузності до певного рівня розвитку її як колективу, та інші чинники не дають можливості стабілізуватися груповим нормам, звичаям, традиціям, чим і пояснюється нестійкий, випадковий зв'язок рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань. Покажемо це графічно:

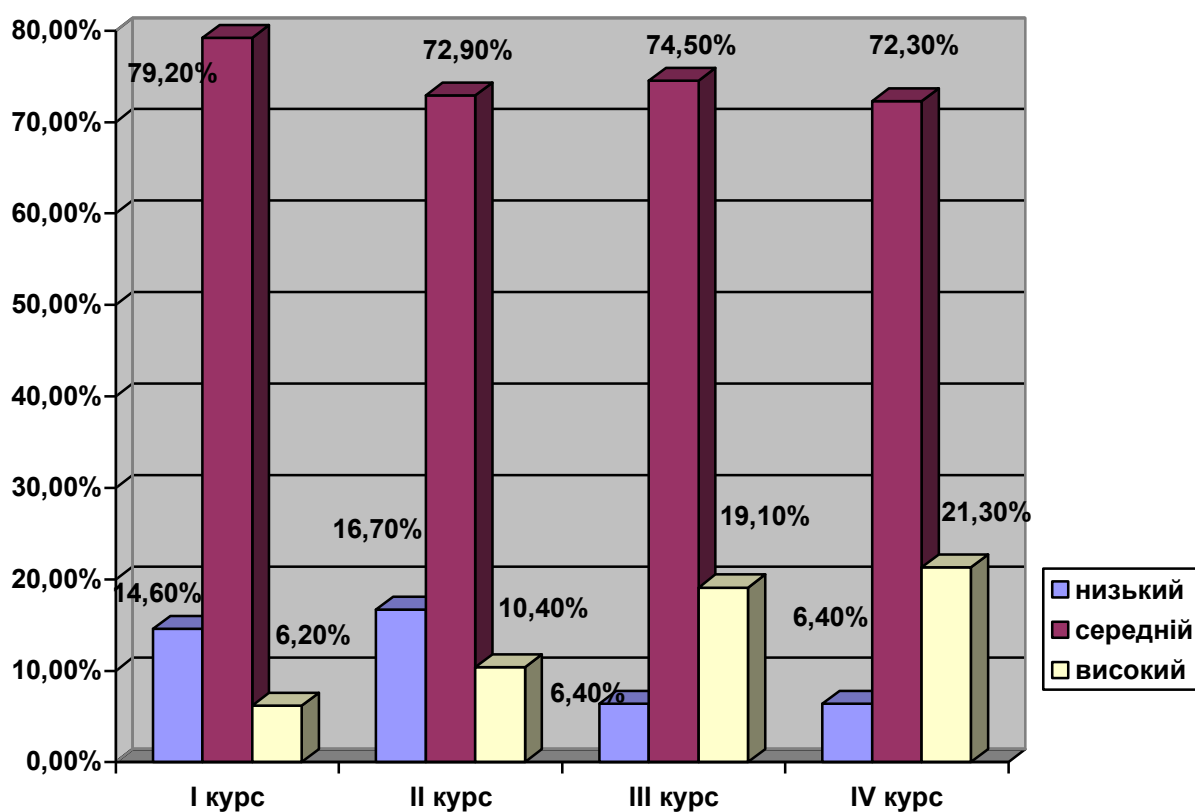


Рис.2.6. Діаграма порівняння показників рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів першого – четвертого років навчання

Порівнявши показники рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів I–IV років навчання, отриманих на констатувальному етапі,

приходимо до висновку про наявність постійної позитивної тенденції покращення рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань. Якщо показники першого і другого курсів дещо нижчі від загальної вибірки, то показники рівнів сформованості третього та четвертого курсів кращі, ніж в констатувальній вибірці. Зазначимо, що незначне підвищення низького рівня сформованості соціально-психологічних очікувань спостерігається у досліджуваних другого року навчання – 8 курсантів, порівняно з першим роком навчання – 7 курсантів. Найвищі показники низького рівня соціально-психологічних очікувань свідчать про певну егоцентричність курсантів другого року навчання, зумовлену юнацьким максималізмом, персоніфікацією перебігу навчально-професійної та службової діяльності, що відповідно позначається на критеріях соціально-психологічних очікувань.

Результати констатувального експерименту дають підстави зробити висновок стосовно змісту та рівня сформованості соціально-психологічних очікувань на кожному році навчання:

- на першому курсі навчання важливе значення для курсанта має адаптація до навчально-професійної та службової діяльності, перебіг якої впливає як на рівень соціально-психологічних очікувань курсанта, так і на результати його діяльності. Високий рівень соціально-психологічних очікувань сприяє ефективному перебігу адаптаційного процесу курсантів, утворенню в групі сприятливого соціально-психологічного клімату, що також є необхідною передумовою високого ступеня ціннісно-орієнтаційної єдності групи курсантів;
- на другому році навчання високі показники низького рівня соціально-психологічних очікувань – явище цілком закономірне. Це можна пояснити тим, що у даних респондентів актуальним є процес персоналізації. Цей процес має місце в основному на другому курсі та зумовлюється ретрансляцією навчально-виховного процесу, що й допомагає курсантам усвідомити себе як цінність. Це – своєрідний

елемент егоцентричності особистості, яка негативно позначається на рівнях соціально-психологічних очікувань курсантів другого року навчання;

- у курсантів третього року навчання стабілізується статусно-рольова ієрархія групи, якісного рівня набувають показники ціннісно-орієнтаційної єдності групи як колективу; мають місце певні групові норми, звичаї, традиції. Всі ці соціально-психологічні чинники позитивно впливають на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсанта;
- на початку четвертого року навчання стабілізуються ті мікрогрупи, які були утворені на другому-третьому роках навчання. Групи четвертого курсу характеризуються сталою статусно-рольовою ієрархією, сформованими показниками ціннісно-орієнтаційної єдності групи як колективу, апробацією міжособистісних взаємин упродовж тривалого терміну, сформованими груповими нормами, звичаями, традиціями. Це позитивно впливає на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів. Однак упродовж останнього семестру (виробничої практики на майбутніх робочих місцях) випускного курсу мають місце дестабілізаційні прояви в міжособистісних взаєминах курсантів.

Вивчення психологічних особливостей рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів чотирьох років навчання дозволило визначити основні орієнтири формувального етапу дослідження, обґрунтувати концепцію, створити його методичку, спрямовану на оптимізацію розвитку рівнів соціально-психологічних очікувань у групі курсантів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ

3.1. Концепція проведення формувального етапу дослідження соціально-психологічних очікувань

*Ми більші, ніж самих себе,
Шануємо те, що про нас думають...
Марк Аврелій*

Створення та апробування комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів в міжособистісній взаємодії групи склали основний системний контекст формувального експерименту. Основна мета полягала у створенні таких психолого-педагогічних умов перебігу навчально-професійної і службової діяльності та здійсненні таких формувальних впливів, які забезпечили б оптимізацію рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів. Виокремлено вихідні теоретико-методологічні позиції, з яких ми виходили в організації і проведенні формувального етапу дослідження.

Визначено низку принципів, на яких базувалася організація і формування рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів. Оскільки соціально-психологічні очікування – це складне психологічне утворення, зумовлене впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, важлива складова самосвідомості особистості, яка знаходиться в органічному зв'язку з іншими її складовими, її формування вимагає системності. Кожен принцип, використаний в даному дослідженні, зумовлюється чи верифікується через інший, створюючи завдяки цьому систему принципів оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань. Це надає формувальному етапу дослідження системності, змістовності, психологічної наповненості.

На етапі формування соціально-психологічних очікувань **принцип саморегуляції діяльності і поведінки** (К.А.Абульханова-Славская, 1991;

М.Й.Боришевський, 1990; С.Л.Рубинштейн, 2000) є основним і виступає системотворним чинником спрямованості дій особистості курсанта. Саморегуляція поведінки – це свідоме, цілеспрямоване планування, побудова і перетворення суб'єктом власних дій і вчинків у відповідності з особистісно значущою метою та актуальними потребами. М.Й.Боришевський зазначає, що «...в процесі саморегуляції поведінки, як специфічного виду психічної активності, особистість-суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні мети і завдань (вимог), здатна при цьому ставити нову мету, знаходити засоби її досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і внутрішні умови, підвищувати резервні можливості власної психіки на базі актуалізації провідних мотивів активності» (М.Й.Боришевський, 1990, с.8).

Розробка комплексної програми формувального експерименту передбачала наукове розуміння і врахування внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, оскільки в будь-якій закономірності має місце спосіб керування певним психічним явищем або спосіб його виникнення, становлення і розвитку. Молода людина, вступаючи до вищого навчального закладу закритого типу, потрапляє в умови жорсткої стандартизації життя, що обмежує її особистісне зростання, зводить її буття до статусного «Я-курсант», передбачаючи виконання ним правил, норм, приписів, алгоритмів, відтворення готових зразків поведінки. Така освітня парадигма орієнтована на професійне зростання особистості майбутнього правоохоронця, на його здатність функціонувати в складних екстремальних умовах, а критерієм її ефективності є оцінка того, наскільки відповідає фахівець заданим соціальним нормативам. На жаль, ігнорується той факт, що активність курсанта має два тісно пов'язані, проте нетотожні джерела – навчально-виховні впливи (програма, професорсько-викладацький склад) в контексті службової діяльності (наряди, казарма, присяга, командно-офіцерський корпус) і особистісний досвід самого курсанта (індивідуальна взаємодія з навколишнім соціальним середовищем, результати попереднього навчання і виховання). Якщо перше джерело задає нормативну побудову навчально-професійної та службової діяльності, то друге

«передбачає відкритість» особистості, її цілісне ставлення до навколишніх, відображає особистісно значущі для неї патерни.

Активність суб'єкта в процесі діяльності та спілкування (Г.А.Балл, 1993; Г.С.Костюк, 1983; С.Д.Максименко, 1990; С.Л.Рубинштейн, 2000; Н.В.Чепелева, 1985) є вирішальною умовою здатності особистості курсанта до його розвитку, самотворення та самореалізації. **Принцип активності** відображається в саморегуляції поведінки особистості і має визначальний вплив на процес і зміст формування соціально-психологічних очікувань. Завдяки останнім процес саморегуляції поведінки курсанта детермінується не лише тими внутрішніми утвореннями, котрі в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, але й тим реальним досвідом спілкування, взаємодії з навколишніми, в процесі яких соціально-психологічні очікування підлягають соціальній апробації. Принцип суб'єктної активності акумулює в собі принципи детермінізму, відображення та принцип єдності діяльності та свідомості як необхідними умовами активності особистості. Згідно з **принципом детермінізму** вихідною одиницею аналізу є взаємодія суб'єкта з його навколишнім природним та соціальним середовищем. При інтерпретації принципу детермінізму, в контексті нашого дослідження важливого значення набувають дві закономірності: «зовнішнє заломлюється через внутрішнє» (С.Л.Рубинштейн, 2000, с.635) та «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим самим саме себе змінює» (А.Н.Леонтьев, 1981, с.221). Ці закономірності можна простежити в органічному взаємозумовленому зв'язку «Я» та «не-Я» особистості курсанта.

Будь-які психологічні закономірності мають місце не тільки в загальних властивостях, але й в індивідуальних формах. Важливим моментом в дослідженні рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань є реалізація індивідуального підходу до особистості курсанта. Виокремлення в дослідженні соціально-психологічних очікувань індивідуального аспекту дає можливість розглядати курсанта як суб'єкта поведінки і діяльності, здатного розвивати свій внутрішній суб'єктивний світ, змінювати свою свідомість, своє

ставлення до себе і навколишніх. Констатувальний етап дослідження показав індивідуальність і своєрідність сформованості рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів. Це слугувало беззаперечним доказом того, що будь-які соціально-психологічні утворення мають місце не лише у всезагальних, але й в індивідуальних формах. Доречно згадати К.О.Абульханову-Славську (2000), яка зазначає, що людині як особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність з іншими людьми, а й і соціально-психологічна унікальність. Це зумовило виокремлення **принципу індивідуального підходу** як провідного під час розробки та здійснення системи формувальних впливів.

Наступним провідним принципом, реалізація якого суттєво визначала як процесуальні, так і змістові показники формувального експерименту, виступив **принцип гуманістичного підходу**. Методологічні надбання гуманістичної психології (А.Н.Маслов, 1994; С.Р.Роджерс, 1999) стали основою організації та впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань. Потреба людини реалізувати свої вроджені потенційні можливості є основною рушійною силою функціонування особистості. Основою особистості виступає психологічна реальність, тобто суб'єктивний досвід, відповідно з яким інтерпретується дійсність. Я-концепція, за К.Р.Роджерсом – це не тільки сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, тобто сприйняття себе реального, а також і уявлення про себе такого, яким би індивід хотів бути (Я-ідеальне) (С.Р.Роджерс, 1999).

Керуючись принципом гуманістичного підходу в формуванні рівнів соціально-психологічних очікувань, важливо враховувати ставлення до особистості курсанта значущих осіб, перш за все одногрупників, командира, викладачів, начальника курсу та батьків. Якщо курсант отримує від значущих інших повне прийняття і увагу – тоді формувальне середовище соціально-психологічних очікувань буде відповідати всім наявним потенційним можливостям його особистості. Особливо важливо, щоб формувальні впливи мали суб'єкт-суб'єкте спрямування. Такий зміст формувальних впливів є запорукою актуалізаційної міжособистісної взаємодії курсантів. Курсант-

актуалізатор здатний сприймати себе й інших як особистостей, відкрито, вільно висловлювати свої думки, виявляти почуття. Актуалізатор може помилятися, але він у змозі виправити свої помилки, готовий надати допомогу, коли потрібно і здатний до спільної творчої діяльності. Як зазначають представники гуманістичної психології (K.Goldstein, 1940; A.H.Maslow, 1994; E.Shostrom, 2002), завдяки уникненню маніпулятивних дій в особистості можна розвивати здатність до «самоактуалізації». Важливо створити таке формувальне середовище, яке дасть змогу окремому курсанту усвідомлювати як свої сильні, так і слабкі сторони й не проектувати їх на інших членів міжособистісної взаємодії. Його поведінка та діяльність мають бути наповнені розумінням того, що існує паралель між внутрішнім і зовнішнім – тим, що ми відчуваємо стосовно самих себе і стосовно інших.

Курсант-маніпулятор, навпаки не усвідомлює свої недоліки. Він зосереджується на одному із них й відхиляє або заперечує ті частини свого образу Я, які внутрішньо не може прийняти.

Тільки тоді, коли курсант зможе сприймати себе реалістично, об'єктивно – виходячи із своїх цінностей та життєвої мети, звичок та манер, сильних й слабких сторін, свого потенціалу і знань про його межу, він буде мати більш чітке уявлення про себе як суб'єкта міжособистісних взаємин. Завдяки цьому він зможе звільнитися для більш ефективного функціонування у взаєминах, оскільки не буде переповнений нереальними соціально-психологічними очікуваннями і самоочікуваннями.

Активність курсанта як рушій його особистісного становлення проявляється не тільки і не стільки в адаптації до навчально-виховної, службової діяльності, скільки до активного перетворення останніх на базі суб'єктивного досвіду. Суб'єктивний досвід може бути як позитивним, так і негативним, але все одно він залишається унікальним і неповторним для кожного курсанта. Курсант адаптується не тільки до зовнішніх чинників діяльності, оскільки особливого змісту набуває самоадаптація, як акомодация і асиміляція свого Я до внутрішніх ситуативних змін складових самосвідомості,

зокрема соціально-психологічних очікувань. Н.І.Сарджвеладзе зазначає, що «...очікування і експектації мають місце не тільки від інших членів взаємодії, але і від самого себе: відносно самого себе мають місце конкретні очікування і висуваються відповідні вимоги. Особистість стоїть перед завданням оправдання довіри до самої себе, відповідно дотримання лінії своєї поведінки стосовно власної системи вимог» (Н.И.Саржвеладзе, 1989, с.196).

Зазначені вище теоретичні положення стали ключовими моментами при розробці комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань, яка передбачала:

- орієнтацію на курсанта як суб'єкта навчально-виховної та службової діяльності;
- сприйняття особистості курсанта як майбутнього правоохоронця, зрілого захисника і будівничого правового суспільства;
- виокремлення унікальної індивідуальності курсанта, самобутньої особистості, яка реалізує себе у творчій діяльності;
- суб'єкт-суб'єктні відносини та взаємини між курсантами, курсантом і особами, які здійснюють навчально-виховний, службовий та формувальний впливи;
- системний підхід до організації та створення формувального середовища: актуалізаційний характер взаємин, комплексне поєднання різних видів діяльності, єдність розвитку навчання, виховання, службової діяльності;
- вміле поєднання системи формувальних впливів: дидактичне оснащення, розвивальні заходи, корекційні прийоми та неупереджений контроль;
- саморегуляційний зміст діяльності курсанта як свідоме, цілеспрямоване планування власних дій і вчинків у відповідності з особистісно значущою метою та актуальними проблемами сьогодення.

Реалізація таких теоретичних положень забезпечувала **системність і цілісність** навчальних, розвивальних, виховних та корекційних впливів на особистість курсанта, що дало можливість вести мову про оптимізацію розвитку соціально-психологічних очікувань як узгодженої єдності когнітивного, емоційно-ціннісного та регулятивного аспектів. Саморегуляція особистості курсанта, його соціально активна позиція є базовими складовими для оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань, які у нашому дослідженні розглядаються як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: когнітивного (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші суб'єкти міжособистісної взаємодії); емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і формування на цій основі певного ставлення до самої себе); регулятивного (здатність курсанта регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджувати очікування інших курсантів з власними думками, бажаннями, діями і враховувати їх ймовірні реакції).

Відштовхуючись від того, що **суб'єкт-суб'єктний підхід** як нова освітня парадигма передбачає рівноправний вплив двох суб'єктів одне на одного, мету формування і розвитку в особистості курсанта життєво важливих цінностей – «узагальнених самовартісних смислових утворень» (Т.С.Яценко, 1993, с.129), і, зважаючи на спрямованість нашого формувального експерименту, в контексті якого соціально-психологічні очікування розглядаються, все ж таки, як механізм самосвідомості, що породжує структурно-процесуальну цілісність «Я», визначено основні напрямки оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів на формувальному етапі дослідження:

- розуміння та сприймання курсантом самого себе як суб'єкта навчально-виховної та службової діяльності;
- поглиблене розуміння індивідуальності, неповторності, унікальності внутрішнього світу курсанта і перенесення цього

розуміння на сприйняття значущих інших в міжособистісній взаємодії;

- формування адекватної самооцінки як стрижневої складової соціально-психологічних очікувань, корекція неадекватних її проявів;
- усвідомлення курсантом свого місця в статусно-рольовій ієрархії групи і, відповідно, розуміння своїх рольових очікувань, а також рольових очікувань партнерів по взаємодії;
- збалансованість інтелектуального, емоційно-ціннісного і регулятивного аспектів соціально-психологічних очікувань як необхідної умови позитивного впливу на саморегуляцію особистості курсанта, оскільки соціально-психологічні очікування, виступаючи проміжною ланкою, пов'язують індивідуальне в особистості із соціальним;
- формування помірного рівня адекватності домагань особистості курсанта як базової динамічної складової особистості курсанта, яка знаходиться в органічному взаємозв'язку із соціально-психологічними очікуваннями. Зокрема, останні є саме тим чинником, який спонукає курсанта постійно враховувати можливі реакції з боку інших членів міжособистісної взаємодії на його домагання;
- у контексті експериментального дослідження сприяння формуванню алоцентричної спрямованості особистості курсанта;
- глибоке усвідомлення курсантами потреби в самоосвіті, самовихованні, самотворенні, котрі спонукають до подальшої самореалізації;
- якісне і кількісне покращення змістових характеристик саморегуляції поведінки і діяльності особистості курсанта.

Важливим положенням концепції формувального експерименту виступала думка провідних психологів, згідно з якою розвиток людського індивіда неможливий поза зв'язком з іншими, оскільки він завжди існує і розвивається у певній спільності і через неї. Характер фізичних, біохімічних, фізіологічних, психологічних та особистісних зв'язків у межах цієї спільності, динаміка їх перетворення власне і утворюють дійсну ситуацію розвитку. Сприятливе формувальне середовище найбільш чітко простежується в оволодінні індивідом моральними нормами, вимогами, в процесі виникнення і розвитку взаємин особистості курсанта з навколишніми, в засвоєнні нових, колективних норм поведінки, ціннісних орієнтацій і особливо в процесах самовиховання і самореалізації.

Створення сприятливого формувального середовища оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань з урахуванням вищезазначених положень концепції формувального етапу дослідження є тим основним питанням, яке далі буде розкрито.

3.2. Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань

Створення оптимальних психолого-педагогічних умов формування соціально-психологічних очікувань склало основний зміст формувального етапу дослідження. Враховуючи те, що соціально-психологічні очікування розглядаються нами як складне психологічне утворення самосвідомості особистості, що регулює, координує, трансформує зовнішні та внутрішні впливи і взаємодію між «Я» та «не-Я» особистості, ми визначили пріоритетними такі напрями реалізації комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань:

- саморегуляційний: передбачає досконале оволодіння прийомами, засобами і методами свідомого, цілеспрямованого планування,

побудови і перетворення суб'єктом власних дій у відповідності з особистісно значущою метою та актуальними потребами;

- розвивальний: передбачає тренування курсантів у вмінні конструктивно взаємодіяти у спілкуванні і діяльності, створенні актуалізаційного характеру міжособистісної взаємодії, сприяє підвищенню рівня обізнаності і соціальної компетентності особистості курсанта;
- корекційний: передбачає виправлення та поліпшення неадекватної, завищеної чи заниженої самооцінки, рівня домагань, відповідно і самоочікувань, котрі зумовлюють реактивні, неадекватні конативні прояви в міжособистісних патернах взаємодії;
- алоцентричний: передбачає формування стійкого гуманістичного характеру спрямованості особистості і забезпечує їй можливість усвідомлювати себе як цінність у нерозривному зв'язку з усвідомленням цінності інших.

Формувальний експеримент, як впровадження комплексної програми оптимізації соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів, проводився на базі Херсонського юридичного інституту Національного університету МВС України. Курсанти 15, 25, 35 взводів склали експериментальну групу, а 13, 23, 33 взводів – контрольну групу дослідження. Заняття у контрольній групі проходили за традиційною системою підготовки, яка не передбачала формувальних впливів з метою оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань. У експериментальній групі в процесі навчально-професійної та службової діяльності впроваджувалася комплексна програма, що передбачала оволодіння курсантами теоретичними знаннями про самосвідомість особистості та її складові, практичними вміннями та навичками конструктивної міжособистісної взаємодії, тренувальні, розвивальні та корекційні вправи.

На базі теоретико-методологічного аналізу літератури та експериментальних результатів констатувального етапу дослідження ми розробили та апробували комплексну програму оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів в міжособистісній взаємодії групи і виокремили основні її наступні аспекти: теоретико-методологічний, формувальний, розвивальний та психокорекційний.

Комплексна програма представляла собою цикл занять, котрі знаходилися в логічному взаємозв'язку і проводилися два рази на тиждень – у вівторок та четвер. Саме у ці дні в експериментальних групах, згідно з планом навчально-виховної роботи, було відведено по дві години на самостійну і методичну роботу, і саме ці дні були найбільш сприятливими для формувальних, розвивальних впливів з позиції психофізіологічної активності індивіда. Ми отримали дозвіл адміністрації вузу на впровадження нашої програми. Програма передбачала поєднання психотерапевтичних методів, прийомів та засобів, соціально-психологічний тренінг, психокорекційні впливи, загальною кількістю 68 годин аудиторних групових занять та 47 годин індивідуальних консультацій. Реалізація програми здійснювалася впродовж чотирьох місяців.

Схематично представимо комплексну програму оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в табл.3.1.

Таблиця 3.1

**Комплексна програма
оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань**

№ п/п	Тематика занять	Форми та методи	Кільк. годин	По мітка
1	2	3	4	5
1.	«Вступне заняття. Знайомство групи і експериментатора. Основні положення співпраці»	міні-лекція, фронтальна бесіда, групова дискусія	2	
2.	«Особистість. Свідомість та самосвідомість»	лекція	2	

Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4	5
3.	«Соціально-психологічні очікування як механізм самосвідомості особистості»	лекція	2	
4.	«Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи»	лекція	2	
5.	«Самооцінка – стрижневий компонент соціально-психологічних очікувань», «Декларація власної самооцінки»	міні-лекція, тренувальні вправи, корекційні вправи	2	
6.	«Рівень адекватності домагань особистості курсанта», «Який я в спілкуванні?»	міні-лекція, тестова методика, корекційні вправи	2	
7.	«Самооцінка, домагання, самоаналіз, саморозвиток і самовиховання особистості»	міні-лекція, психокорекційні вправи	2	
8.	«Унікальність внутрішнього світу людини, Я-концепція особистості, шість типів «Я». «Пізнаючи себе»	міні-лекція, тренувальні вправи, реферативні доповіді	2	
9.	«Пізнай самого себе», «Чи маєте ви своє «Я»?»	тестова методика, корекційні вправи	2	
10.	«Серед людей», «Самопрезентація або хто Я?»	тренувальні вправи, дискусія	2	
11.	«Я-образ особистості курсанта», «Чи знаєш ти себе?», «Я очима групи»	міні-лекція, роз'яснення, тестова методика	2	
12.	«Етичний кодекс працівника органів внутрішніх справ України»	творча самостійна робота	2	
13.	«Соціально-психологічний портрет офіцера-правоохоронця»	мозковий штурм, захист результатів, дискусія	2	
14.	«Роздуми про самого себе»	індивідуальна робота	2	
15.	«Спрямованість особистості: на себе, на взаємодію, на завдання»	міні-лекція, опитувальник, корекційні вправи	2	

Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4	5
16.	«Особливості міжособистісної взаємодії у малій групі», «Навички конструктивної міжособистісної взаємодії»	міні-лекція, соціально-психологічний тренінг	2	
17.	«Міжособистісне спілкування та його функції», «Навички конструктивного спілкування»	міні-лекція, соціально-психологічний тренінг	2	
18.	«Уміння слухати і розуміти інших»	групові вправи	2	
19.	«Невербальні компоненти в спілкуванні та міжособистісній взаємодії у групі курсантів»	міні-лекція, демонстрація, тренувальні вправи	2	
20.	«Типи конфліктів та способи їх розв'язання»	міні-лекція, тестова методика, групові вправи	2	
21.	«Конфлікт – результат взаємодіючих осіб з неадекватними соціально-психологічними очікуваннями»	роз'яснення, приклади, тренувальні вправи	2	
22.	«Кодекс поведінки в конфліктній ситуації «дванадцять правил»»	міні-лекція, дискусія, тренувальні вправи	2	
23.	«Позитивні і негативні прояви міжособистісної взаємодії у групі курсантів. Шляхи поліпшення ефективності групової діяльності, підвищення згуртованості групи»	фокус-група, дискусія	2	
24.	«Очікуваний вибір. Приклади з навчально-професійної діяльності курсантів»	метод організації експериментальних ситуацій	4	
25.	«Оцінка групою морально-вольових та професійних якостей курсанта»	дискусія, тренувальні вправи	2	
26.	«Навіщо я потрібен групі?»	соціально-психологічний тренінг	2	
27.	«Очікуваний вибір. Приклади із службової діяльності курсантів»	метод організації експериментальних ситуацій	4	

Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4	5
28.	«Навіщо мені потрібна група?»	соціально-психологічний тренінг	2	
29.	«Чи гідний я бути командиром взводу?»	ділова гра, тренувальні вправи	2	
30.	«Який я насправді? Як мене сприймають інші?»	тестова методика, дискусія	2	
31.	«Експертна оцінка успішності діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів»	тестова методика, самоаналіз, експертна оцінка, дискусія	2	
32.	«Заключне заняття. Підбиття підсумків. Відповіді на актуальні запитання»	фронтальна бесіда, дискусія	2	
Всього:			68	

Комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань була побудована у тематичному, логічному взаємозв'язку. Кожне заняття відповідало логічній завершеності і доцільності. Впровадження комплексної програми базувалося на таких принципах педагогічної науки як системність, систематичність, послідовність, доступність, логічність. Розглянемо зміст занять комплексної програми.

Комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань

Заняття комплексної програми:

1. «Вступне заняття. Знайомство групи і експериментатора. Основні положення співпраці». Мета: ознайомлення курсантів з завданнями і формами роботи, зацікавленість і мотивація курсантів до подальшої співпраці. На початковому етапі співпраці важливе значення має вміння експериментатора створити такий очікуваний образ комплексної програми, який був би бажаним і актуальним для курсантів.

2. «Особистість. Свідомість та самосвідомість». Мета цього лекційного заняття: розкрити теоретичні особливості таких складних психологічних феноменів як особистість, свідомість та самосвідомість. Ми розглядали свідомість як важливу форму психічної діяльності, орієнтовану на відображення і перетворення дійсності. Об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

3. «Соціально-психологічні очікування як механізм самосвідомості особистості». Розкриваємо сутність, зміст, природу соціально-психологічних очікувань. Розглядаємо соціально-психологічні очікування як механізм самосвідомості особистості, звертаємо увагу на органічний взаємозв'язок останніх з основними складовими самосвідомості особистості курсанта.

4. «Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи». Мета лекційного заняття: розкрити соціально-психологічний зміст очікувань, показати взаємозв'язок «Я» та «не-Я» особистості курсанта. Розглянути посередницьку, коригувальну, координаційну та трансформувальну функції соціально-психологічних очікувань.

5. «Самооцінка – стрижневий компонент соціально-психологічних очікувань», «Декларація власної самооцінки». Мета: розкриття взаємозалежностей соціально-психологічних очікувань та самооцінки особистості. Формування навичок самоаналізу, вміння адекватно оцінювати позитивні і негативні якості у себе та інших осіб. Формування розуміння цінності очікуваного явища, перебігу подій. Розгляд «Декларації власної самооцінки» (А.С.Прутченков, 2001, с.220) та виокремлення курсантами тих вихідних положень, які є для них актуальними. Корекція неадекватних висловлювань курсантів в контексті розгляду самооцінки як стрижневого компонента соціально-психологічних очікувань.

6. «Рівень адекватності домагань особистості курсанта», «Який я в спілкуванні?» Розгляд рівня домагань особистості, а також цілепокладання як важливих динамічних складових самосвідомості особистості курсанта. Соціально-психологічні очікування виступають своєрідним джерелом

виникнення домагань особистості. Зміст, модальність, спрямованість соціально-психологічних очікувань знаходяться в прямій залежності із рівнем домагань особистості курсанта. Тестова методика «Який я в спілкуванні?» дає можливість не тільки визначити курсантам їхню комунікабельність, але й простежити динамічну складову відповідей – рівень домагань. Мали місце корекційні вправи, які були спрямовані на оптимізацію, зокрема поліпшення змістових характеристик рівнів домагань особистості курсанта.

7. «Самооцінка, домагання, самоаналіз, саморозвиток і самовиховання особистості» (Т.І.Мечнікова, 2002). Мета заняття: узагальнення теоретичних знань про самооцінку та домагання. Розкриття важливості самоаналізу, саморозвитку, самовиховання та самореалізації особистості курсанта. Ми спрямовували формувальні впливи на зазначені вище феномени, створювали умови для аналізу власних вчинків. Курсанти розглядали свої досягнення і здійснювали самоаналіз своїх негативних і позитивних якостей. Особливу увагу експериментатором було приділено курсантам з низьким рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань, вони частіше аналізували свої вчинки, поведінкові патерни. Самоаналіз давав можливість розібратися в самооцінці, своїх домаганнях, знайти пояснення як своєї поведінки в окремих ситуаціях міжособистісної взаємодії, так і поведінки значущих осіб. Заняття проходило в доброзичливій атмосфері, курсанти з розумінням ставилися до своїх і чужих переваг та недоліків.

8. «Унікальність внутрішнього світу людини, Я-концепція особистості, шість типів «Я». «Пізнаючи себе»». Мета заняття полягала в розкритті унікальності, неповторності внутрішнього світу людини. Ми прагнули створити таку формувальну ситуацію, яка дала б можливість привідкрити таємничість, загадковість людського «Я», викликати цікавість до свого внутрішнього світу, як свого потенційного багатства і шукати відповіді на актуальні запитання не тільки на заняттях, але й поза ними, відвідуючи бібліотеку, займаючись саморозвитком та самовихованням. Ми розкрили основні теоретичні положення Я-концепції особистості, її типологічні особливості «Я», розглянули зв'язок

соціально-психологічних очікувань курсанта і його Я-концепції. Мала місце самостійна домашня робота курсантів, а саме: були заслухані три реферативні доповіді на такі теми: «Я-концепція як джерело соціально-психологічних очікувань», «Самосвідомість особистості курсанта: взаємозв'язок основних компонентів», «Форми і методи самовиховання як чинник самовдосконалення особистості». Важливо те, що курсанти самі виявили бажання підготувати реферативні доповіді. Виступи курсантів були насичені прикладами із навчально-професійної та службової діяльності групи. Методика «Пізнаючи себе» передбачала парну роботу курсантів. Протягом п'яти хвилин один курсант розповідає іншому про свої моральні та вольові якості, відповідає на його запитання. Тоді курсант, який розпитував, презентує групі цього курсанта, відповідає на запитання присутніх. Методика носить назву «Пізнаючи себе», тому що через унікальність іншої особистості ми пізнаємо себе. Курсанти мають змогу порівняти свої образи: реальний, очікуваний та створений презентатором. Це дає змогу краще збагнути природу своїх очікувань та самоочікувань.

9. «Пізнай самого себе», «Чи маєте ви своє «Я»?» На цьому занятті ми продовжували вивчати особливості самосвідомості особистості курсанта. У методиці «Пізнай самого себе» ми прагнули закріпити у курсантів твердження, що самого себе знати потрібно набагато краще, досконаліше, ніж інших осіб міжособистісної взаємодії. Пізнання самого себе – це процес глибоко особистісний. Виходячи із цього, були створені сприятливі умови зародження цікавості до психологічних станів особистості, потягів, інтересів, бажань. Розуміння себе, свого внутрішнього світу, вміння приборкати свої потяги, спокуси – це складна робота, яка вимагає свідомого прагнення особистості курсанта самореалізувати себе в професійному плані як офіцера-правоохоронця, а в особистісному – як громадянина – будівничого своєї країни. Назву методики «Пізнай самого себе» ми взяли із крилатого вислову відомого філософа Фалеса Мілетського. Опитувальник «Чи маєте ви своє Я?» – це модифікована форма однойменного опитувальника, автором якого є С.Рейзарс

(2001). Ми адаптували опитувальник до наших умов, наповнили його ситуаціями з навчально-професійної та службової діяльності. Методика дала змогу визначити міру впевненості в собі, проаналізувати процесуальний характер рівня домагань особистості курсанта. Психокорекційні вправи, дискусія, зокрема з першокурсниками, були спрямовані на підвищення низьких показників рівня домагань курсантів.

10. «Серед людей», «Самопрезентація або хто Я?» Ми продовжували цикл занять, які носили тренувальний характер і були спрямовані на пізнання свого внутрішнього світу, формування об'єктивного уявлення про свої сильні та слабкі сторони. Методика «Серед людей» спрямована на сприйняття себе та інших такими, якими курсант та особи, які його оточують, є насправді. Лише сприйнявши себе із всіма своїми вадами та недоліками, щиро та відкрито прийнявши їх і одночасно з розумінням поставившись до своїх сильних сторін, можна рухатися вперед. Курсанти вчаться презентувати себе, при цьому створюються різні ситуативні варіанти. Матеріалом для презентації виступає творча робота, виконуючи яку, курсанти впродовж п'ятнадцяти хвилин прагнуть дати відповідь на запитання «Хто Я?» Це дає змогу узагальнити теоретичні положення та активізувати практичні вміння і навички, сформовані впродовж останніх занять. Вміння грамотно себе презентувати свідчить про соціальну компетентність та самодостатність особистості курсанта.

11. «Я-образ особистості курсанта», «Чи знаєш ти себе?», «Я очима групи». Мета: розкрити теоретичні положення Я-образу особистості курсанта, як інтегральної складової знань про своє Я. Доцільним був опитувальник «Чи знаєш ти себе?» (А.С.Прутченков, 2001, с.101), який давав можливість визначити рівень знань про самого себе. Тестові методики, які ми використовували впродовж впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань, допомогли експериментатору сформувати у курсантів стійкі мотиви, вміння і навички розмірковувати про себе, свій внутрішній світ, самооцінку, домагання, очікування та самоочікування. Творче завдання «Я очима групи» передбачало відповідь на

запитання «Як мене сприймає група загалом і окремі курсанти?» Ми його починали виконувати на уроці і залишалось воно на домашнє завдання. Наступного заняття ми вислухали значну частину курсантів і внесли необхідні корективи у цей процес, який сприяв формуванню адекватних соціально-психологічних очікувань та самоочікувань.

12. У межах формувального етапу дослідження вагоме місце посідала самостійна робота курсантів. Прикладом творчої самостійної роботи був розгляд основних положень «Етичного кодексу працівника органів внутрішніх справ України» (схваленого колегією МВС України 5.10.2000 №7км/8). У цій роботі потрібно було розкрити ті морально-вольові якості, які повинен мати офіцер-правоохоронець та порівняти їх із рівнем сформованості цих рис у самого себе, що дало можливість співставити реальний стан та ідеальні погляди курсанта на власну професію, а отже проаналізувати його Я-реальне і Я-ідеальне.

13. «Соціально-психологічний портрет офіцера-правоохоронця». На цьому занятті використовувався метод мозкового штурму, який сприяв створенню спільної творчої групової роботи курсантів, підвищенню їх рівня знань про соціально-психологічні особливості особистості та організації активного розумового пошуку. Взвод курсантів був розділений на чотири групи по п'ять-шість курсантів в кожній. Один курсант обирався як писар, а всі інші генерували ідеї впродовж відведеного часу; заборонялося користуватися додатковими інформаційними джерелами. Впродовж десяти хвилин потрібно було систематизувати всі ці творчі ідеї, і кожна група повинна була представити свій варіант соціально-психологічного портрета офіцера-правоохоронця. Тоді потрібно було захистити свій варіант перед всіма учасниками мозкового штурму. Після цього була тривала дискусія і визначення переможців.

14. «Роздуми про самого себе». Мета заняття полягала у здійсненні інтроспективного аналізу та виокремленні актуальних завдань, які стоять перед курсантом та перспективних ліній його саморозвитку. Це давало курсантам

змогу глибше та повніше розібратися в собі, в ставленні до навколишніх. Оскільки для нас важливою була процесуальна сторона самоаналізу, формування звички задумуватися над власними діями, діями значущих інших, реальною та очікуваною поведінкою, ми не ставили за мету розглядати індивідуальну письмову роботу ні перед групою, ні перед експериментатором. Під час виконання роботи мали місце індивідуальні бесіди з курсантами та консультації експериментатора. Одним із завдань у контексті цієї роботи було виокремлення своїх трьох позитивних та негативних якостей. Особливої уваги заслуговують спроби курсантів створити програму психокорекційних заходів щодо подолання негативних звичок, якостей. Це важко назвати програмою, але бажання діяти у правильному напрямку варте уваги.

15. «Спрямованість особистості: на себе, на взаємодію, на завдання». Покращення розуміння психологічних особливостей особистості, зокрема її спрямованості, потребово-мотиваційної сфери, – саме в цьому була доцільність проведення заняття. Особливу увагу було приділено розгляду гуманістичної, прагматичної, алоцентричної та егоїстичної спрямованостей особистості курсанта. Опитувальник дав змогу визначити кількісні показники таких типів спрямованості: на себе, на взаємодію, на завдання. Взнявши до уваги високі показники спрямованості курсантів на себе, ми разом з групою простежили у зворотньому порядку відповіді тих досліджуваних, які досягнули високого показника, намагалися збагнути, чому саме так курсанти діють, і здійснювали корекційні та покращувальні впливи на них. Високі показники спрямованості на себе – це не що інше, як завищена самооцінка чи надто високий рівень домагань, що в результаті призводить до низького рівня соціально-психологічних очікувань та неадекватних самоочікувань.

16. «Особливості міжособистісної взаємодії у малій групі», «Навички конструктивної міжособистісної взаємодії» (В.Ю.Большаков, 1996; С.В.Кондратьєва, 1977; В.В.Третьяченко, 1997). Мета: розкрити психологічний зміст формальних, статутних відносин та неформальних взаємин у групі курсантів. Розглянути особливості соціально-психологічних очікувань в

залежності від змістових характеристик міжособистісної взаємодії. Тренінг «Навички конструктивної міжособистісної взаємодії» спрямований на формування у курсантів співробітництва, взаємодопомоги, співпраці, поваги, уважного і чуйного ставлення до людей. Курсанти тренували вміння коректно запропонувати допомогу, попросити про допомогу, пояснити хід розв'язання завдання. У цих тренувальних вправах яскраво простежується здатність курсантів до рефлексії, а саме – ставити себе на місце іншого і зіставляти прогнозовані варіанти з реальними.

17. «Міжособистісне спілкування та його функції», «Навички конструктивного спілкування» (В.А.Семиченко, 1999; В.О.Татенко, 2004; Е.В.Цуканова, 1985). Ми розглядаємо особливості міжособистісного спілкування, зокрема у діадах та тріадах, викремлюємо такі функції спілкування як комунікативна, інтерактивна та перцептивна. Тренінг «Навички конструктивного спілкування» спрямований на розвиток у курсантів комунікативних здібностей та формування вміння організовувати спільну діяльність, досягати значущої мети (Л.А.Петровская, 1989). Впродовж тренінгу курсантам пропонується низка ситуацій, які сприяють формуванню конструктивних навичок спілкування, шліфують комунікативні технології. Звертаємо увагу курсантів на вміння ставити себе на місце співбесідника, займати провідну роль у процесі спілкування.

18. «Уміння слухати і розуміти інших». Мета: закріпити конструктивні навички міжособистісного спілкування курсантів, сприяти формуванню актуалізаційних патернів спілкування та взаємодії у контексті алоцентричної спрямованості особистості курсанта. Низка тренінгових вправ передбачала в основному діадну взаємодію, що дозволило краще пізнати свого партнера, його наміри, очікування, поведінку. Впродовж останніх занять ми отримали значну кількість позитивних висловлювань курсантів щодо змісту наших розвивальних та корекційних впливів. Вони і надалі продовжували з розумінням ставитися до наших занять.

19. «Невербальні компоненти в спілкуванні та міжособистісній взаємодії у групі курсантів». Міміка, жести, пантоміміка, паралінгвістичні та екстралінгвістичні компоненти відіграють особливу роль у спілкуванні та міжособистісній взаємодії групи курсантів. Знання цих компонентів сприяло підвищенню компетентності курсанта в міжособистісних взаєминах, навчально-професійній та службовій діяльності. Розуміння невербальних компонентів дозволяє також підвищити рівень соціально-психологічних очікувань стосовно співрозмовника, адекватніше оцінювати і прогнозувати перебіг подій. Невербальні компоненти керуються підсвідомістю особистості, що не дає можливості останній приховувати їх. Використання цих знань позитивно впливає на процес спілкування та міжособистісної взаємодії, а відповідно підвищує соціальну компетентність особистості курсанта.

20. «Типи конфліктів та способи їх розв'язання». Мета: розкрити соціально-психологічний зміст конфліктних ситуацій, їх типологію, з'ясувати способи поведінки в конфліктних ситуаціях. Методика «Визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію» К.Томаса (1995, с.276) дала можливість визначити у курсантів превалюючий тип реагування в конфлікті. Отримані результати порівнювалися між собою для виявлення тих форм соціальної поведінки в ситуації конфлікту, до яких схильний досліджуваний, а також тенденцій організації взаємин у складних умовах. Психокорекційні впливи були спрямовані на виправлення неадекватної самооцінки та неадекватних домагань, котрі значною мірою і є причиною конфліктів. Формували у курсантів вміння розв'язувати конфліктні ситуації, оскільки це оптимальний варіант, який стабілізує соціально-психологічний клімат у групі.

21. «Конфлікт – результат взаємодіючих осіб з неадекватними соціально-психологічними очікуваннями». У процесі проведення цього заняття ми мали змогу переконатися, що конфліктні ситуації часто виникають між курсантами у яких неадекватні самоочікування і переважає низький рівень сформованості соціально-психологічних очікувань. Була наведена низка прикладів із навчально-професійної та службової діяльності, а також здійснено

роз'яснення взаємозв'язку об'єкта, суб'єктів конфлікту, рівня самооцінки, домагань, соціально-психологічних очікувань та самоочікувань курсанта.

22. «Кодекс поведінки в конфліктній ситуації «дванадцять правил»». Мета: узагальнити теоретичні положення і закріпити вміння та навички конструктивної поведінки при назріванні і виникненні конфліктної ситуації. Формувати вміння об'єктивно оцінювати конфліктну ситуацію, раціонально її розв'язувати. Дванадцять правил «Кодексу поведінки в конфліктній ситуації» (А.С.Прутченков, 2001, с.468) були розглянуті та проаналізовані. Цей кодекс спонукав курсантів до створення власної елементарної моделі поведінки в конфліктній ситуації на інтуїтивному рівні. Заняття закінчилося короткою творчою роботою з обґрунтування інтуїтивної моделі поведінки в конфліктній ситуації.

23. «Позитивні і негативні прояви міжособистісної взаємодії у групі курсантів. Шляхи поліпшення ефективності групової діяльності, підвищення згуртованості групи» (В.П.Казміренко, 2004; В.В.Шеляга, 1973; А.С.Прутченков, 2001). Ми проводили фокус-групу із вищезазначеної проблеми. Заняття проходило в аудиторії. Експериментатор на навчальній дошці фіксував позитивні та негативні прояви міжособистісної взаємодії даної групи, які висловлювали самі курсанти. Від курсантів вимагалася максимальна активність та творчість. Аналіз міжособистісної взаємодії групи дав можливість досліджуваним подивитися на плин курсантського життя ніби збоку, дати йому певну оцінку та характеристику. Це була перша частина заняття. Друга частина полягала у створенні шляхів поліпшення ефективності групової діяльності та підвищення рівня згуртованості групи. Фокус-група дала низку ідей, які були проаналізовані, а з них вибрані найбільш раціональні та влучні. Ці шляхи, методи, способи, прийоми поліпшення ефективності групової діяльності, підвищення згуртованості групи взяли на озброєння командир взводу, командири відділень та начальник курсу.

24. «Очікуваний вибір. Приклади з навчально-професійної діяльності курсантів». Заняття передбачало створення та аналіз експериментальних

ситуацій в контексті навчально-професійної діяльності курсантів. На це заняття відводилося чотири години. Експериментальні ситуації були завчасно нами продумані та підготовлені. Перша ситуація: курсант К.О. впродовж першого навчального семестру різко підвищив показники навчально-професійної діяльності, зокрема середній бал із 3,3 до 4,5. Ми обрали респондента К.О., в якого дійсно середній бал успішності коливався в межах 3,3, що надавало нашому дослідженню екологічної валідності. Після розкриття змісту ситуації, курсанти повинні лаконічно, трьома-чотирма реченнями описати свою реакцію, думки, дії, поведінку, уявивши собі вищезазначену ситуацію. Досліджуваний К.О. на спеціально підготовленому бланку дає відповідь на таке запитання: «Яких реакцій, дій, оцінок, суджень я очікую від своїх одногрупників?» Навпроти прізвища кожного курсанта потрібно було коротко описати поведінку, яку респондент очікує від цього курсанта у контексті даного експерименту. Всі члени групи, крім досліджуваного К.О., здають експериментатору свої записи і здійснюється аналіз можливих варіантів діадних взаємин очікуваної поведінки в такій послідовності: 1) респондент К.О. характеризує очікувану поведінку першого за списком курсанта, використовуючи свої нотатки; 2) експериментатор зачитує опис поведінки першого за списком курсанта; 3) відбувається аналіз діадної взаємодії, а саме простежуються мотиви та змістовні характеристики очікуваної поведінки і реальної; 4) узагальнення і корективи експериментатора і перехід до аналізу наступних діадних взаємин. Після аналізу всіх діадних взаємин ми створювали наступну експериментальну ситуацію. Такий поетапний скрупульозний аналіз сприяв кращому вивченню особливостей соціально-психологічних очікувань, специфіки міжособистісної взаємодії у групі, давав можливість коригувати неадекватні поведінкові акти та вербальні висловлювання курсантів.

25. «Оцінка групою морально-вольових та професійних якостей курсанта». На констатувальному етапі дослідження у кожній групі експериментальної вибірки нами було здійснено «Психодіагностику колективу» і визначено ті якості особистості курсанта, які є важливими в

контексті навчально-професійної та службової діяльності. Серед них такі як дисциплінованість, відповідальність, ерудованість, чесність, мужність та інші. Результати цієї методики ми використовували на формувальному етапі дослідження. У першій частині заняття здійснювався аналіз десяти основних якостей особистості курсанта, розглядалася їхня значущість та доцільність. На наступному етапі кожен курсант оцінював розвиток та сформованість цих якостей у себе за дванадцятибальною шкалою. Тоді оцінювання здійснював значущий інший, за власним вибором кожного курсанта. Це дало змогу простежити, хто з курсантів чією думкою дорожить, хто до кого звертається за оцінкою. Значущий інший оцінював курсанта, не знаючи його оцінок, що надавало об'єктивності процесу оцінювання. Потім це оцінювання здійснював кожен член групи, що в результаті й формувало оцінку групи. Зіставлення власних оцінок з оцінками значущого іншого, оцінками групи давало багатий емпіричний матеріал для вивчення оцінних ставлень, соціально-психологічних очікувань, уможливило формування об'єктивного сприйняття себе та інших.

26. «Навіщо я потрібен групі?» Соціально-психологічний тренінг «Навіщо я потрібен групі?» дає можливість сприйняти себе через порівняння себе з іншими курсантами, а також через сприйняття себе іншими курсантами. Кожен курсант дає відповідь на зазначене запитання у контексті навчально-професійної та службової діяльності. Відповіді оцінюються по дванадцятибальній шкалі. Відповіді, які набирають середній бал менше шести (<6,0) потребують доопрацювання. Тренувальні вправи спрямовують сприйняття особистістю курсанта себе як цінності у нерозривному зв'язку із цінністю групи. Це давало змогу консолідувати групотворчі динамічні процеси, підвищувати рівень згуртованості групи.

27. «Очікуваний вибір. Приклади із службової діяльності курсантів». На цьому занятті, на відміну від схожого попереднього (№24), були створені експериментальні ситуації виключно із службової діяльності курсантів. На це заняття було відведено також чотири години. Розкриємо першу

експериментальну ситуацію: успішний виступ курсанта Ч.М. на університетських змаганнях із вогневої підготовки, і в результаті – перше загальнокомандне місце, чого звісно ніхто не очікував. На експериментальну ситуацію відводилося 45 хвилин, а саме: опис своїх думок, оцінок, реакцій, поведінки – 5 хв.; аналіз очікуваної поведінки від кожного члена групи (здійснює досліджуваний); розмірковування про очікуваний перебіг подій в контексті експериментальної ситуації (здійснюють інші члени групи) – 20 хв.; аналіз прогнозованих діадних взаємин – 18 хв.; узагальнення результатів, висновки експериментатора – 2 хв.

Тоді, відповідно із вищезазначеною послідовністю, ми здійснили аналіз всіх прогнозованих діадних взаємин, і, що особливо цікаво, були спроби описати думки, оцінки, поведінку тріади в контексті експериментальної ситуації. Крім цієї експериментальної ситуації ми створили наступні: повторне невиконання наряду курсантом В.П.; неадекватна, неочікувана поведінка курсанта Р.М., а саме: невиконання статутних вимог, при патрулюванні на КПП №1.

Організація таких експериментальних ситуацій дозволяла створювати формувальні, розвивальні, психокорекційні впливи на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсанта і значно покращувати змістові характеристики міжособистісної взаємодії групи.

28. «Навіщо мені потрібна група?». Соціально-психологічний тренінг «Навіщо мені потрібна група?» дає можливість краще збагнути курсанту потребу в належності до групи, певної спільноти. Члени групи апробують поведінку, оцінки, соціально-психологічні очікування курсанта, створюють певну групову думку про ту чи іншу особу. Кожен курсант, як і в попередньому схожому за технологією занятті (№26), дає відповідь на вищезазначене запитання у контексті навчально-професійної чи службової діяльності. Відповіді курсантів, за дванадцятибальною шкалою, які набирають середній бал менше шести (<6,0) потребують доопрацювання. Кожен курсант повинен усвідомити і в результаті самоаналізу, роздумів, прийти до відповіді на

запитання: «Навіщо все ж таки мені потрібна група?» Тренувальні вправи спрямовували сприйняття особистістю курсанта себе як цінності у нерозривному зв'язку із цінністю групи, спільноти. Це сприяло формуванню гуманістичної, алоцентричної спрямованості особистості курсанта.

29. «Чи гідний я бути командиром взводу?» Ділова гра спрямована на формування вміння поставити себе на місце командира взводу, оцінити відповідальність і важливість цієї ролі як для окремої особистості, так і для групи загалом. На першому етапі визначали морально-вольові та професійні якості успішного командира групи курсантів, а також уточнювали змістове навантаження кожної якості. На наступному етапі кожен учасник мав змогу оцінити сформованість якостей у себе та потенційні можливості стати командиром групи, а також здійснити оцінку цих якостей у своїх одногрупників. Курсанти були налаштовані на відверту, доброзичливу взаємодію. У процесі групової роботи в кожного курсанта наприкінці заняття був створений профіль з оцінок його якостей. Кожен курсант зміг порівняти очікуваний варіант оцінок з реальним, отримати роз'яснення свого опонента, вислухати його точку зору, що сприяло адекватному сприйняттю своєї ролі в міжособистісних взаєминах.

30. «Який я насправді? Як мене сприймають інші?» Мета: узагальнення знань про самого себе, свій Я-образ, налаштування курсантів на самоаналіз, саморозвиток, реалізацію себе як особистості. Тестова методика «Який я насправді?» (А.С.Прутченков, 2001, с.125) дозволяла визначити характеристику особистості курсанта – з одного боку, який він є насправді, а з іншого – яким його сприймають навколишні. Це дало можливість налаштувати членів групи на вивчення самих себе, закріпити навички самоаналізу, глибокого особистісного розкриття і на цій основі створити сприятливі умови для вдосконалення самого себе.

31. «Експертна оцінка успішності діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів». До проведення цього заняття, ми вже отримали декілька схвальних відгуків в бесідах з начальниками курсів та

іншими представниками професорсько-викладацького та командно-офіцерського складу, який контактував із досліджуваними групами, про позитивні наслідки впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань. Це виражалося вербальною оцінкою, підкріпленою здобутками курсантів формувальної вибірки у навчально-професійній та службовій діяльності. Це спонукало нас запросити на заняття начальника курсу, викладача криміналістики та інспектора навчально-виховного відділу в якості незалежних експертів. За допомогою методики «Експертна оцінка успішності діяльності курсантів військових навчальних закладів» (Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов, 2002, с.484), адаптованої до умов нашого дослідження, ми здійснили рангування курсантів і визначили групу професійної придатності кожного курсанта. Курсанти отримали об'єктивну експертну оцінку своєї навчально-професійної та службової діяльності, мали можливість здійснити порівняльний аналіз своїх попередніх показників і теперішніх, задуматися над своїми подальшими планами.

32. «Заключне заняття. Підбиття підсумків. Відповіді на актуальні запитання». На заключному занятті ми підсумували нашу продуктивну співпрацю. Здійснили ретроспективний аналіз всього курсу занять, зупинилися на тих ситуаціях, фрагментах, проявах, котрі найбільше вразили курсантів, спонукали їх в міжособистісній взаємодії враховувати як власні очікування, так і очікування значущих інших. Вкінці заняття експериментатор дав відповіді на актуальні запитання курсантів, і на цьому комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань (загальною кількістю 68 годин) була завершена.

Особливості побудови комплексної програми, вибір тем, кількість і послідовність занять узгоджуються із задумом реалізації формувального експерименту, основна мета якого полягала у створенні сприятливого формувального середовища та забезпеченні психологічних засад, які дали б можливість оптимізувати розвиток соціально-психологічних очікувань у групі

курсантів та досягнути позитивних результатів навчально-професійної та службової діяльності.

Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань здійснювалася завдяки рефлексії, ідентифікації, ототожненню, самоаналізу, порівнянню суб'єкта з іншими суб'єктами навчально-професійної та службової діяльності. Розширення та поглиблення когнітивної складової, диференціація образу-Я здійснювалося завдяки самопізнанню та самотворенню особистості, що сприяло змінам в ставленні до себе та до інших учасників міжособистісної взаємодії та позначалося на діях, вчинках, поведінці курсантів. Самопізнання як процес відбувався на двох рівнях. Перший рівень характерний тим, що мали місце форми порівняння, ототожнення, зіставлення курсантом самого себе з іншими курсантами, суб'єктами навчально-професійної та службової діяльності, що забезпечувалося такими внутрішніми методами як самосприймання і самопостереження. Другий – вищий рівень самопізнання – мав місце, коли курсант оперував готовими знаннями про себе і порівнював себе у межах системи «Я – Я», тобто із самим собою. Досягнення такого рівня самопізнання було можливим завдяки самоосмисленню і самоаналізу. Зважаючи на це, такі заняття комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань як «Самооцінка – стрижневий компонент соціально-психологічних очікувань», «Самооцінка, домагання, самоаналіз, саморозвиток і самовиховання особистості», «Унікальність внутрішнього світу людини, Я-концепція особистості, шість типів «Я»», «Пізнай самого себе», «Я-образ особистості курсанта», «Роздуми про самого себе», спрямовані головним чином на поглиблення процесу самопізнання у курсантів, зокрема, на формування у них глибших і чіткіших уявлень про власний внутрішній світ (почуття, особистісні якості, риси характеру, здібності, актуальні та потенційні можливості). Якісні зміни, які мають місце в результаті формувальних, психокорекційних, розвивальних впливів, сприяють усвідомленню курсантами своєї індивідуальності. Усвідомлення унікальності і неповторності свого «Я»

створює підґрунтя для адекватної самооцінки, адекватного рівня домагань і позитивного ставлення як до самого себе, так і до інших учасників взаємодії.

На констатувальному етапі дослідження у кожній групі експериментальної вибірки здійснили «Психодіагностику колективу» і визначили ті якості особистості курсанта, які є важливими в контексті навчально-професійної та службової діяльності. Серед них: дисциплінованість, відповідальність, ерудованість, чесність, мужність та інші. Результати цієї методики ми використовували на формувальному етапі дослідження. У першій частині заняття здійснювався аналіз основних десяти якостей особистості курсанта, розглядалася їхня значущість та доцільність. На наступному етапі кожен курсант оцінював розвиток та сформованість цих якостей у себе за дванадцятибальною шкалою. Потім оцінювання здійснював значущий інший за власним вибором кожного курсанта. Це дало змогу простежити, хто з курсантів чією думкою дорожить, хто до кого звертається за оцінкою. Значущий інший оцінював курсанта, не знаючи його оцінок, що надавало об'єктивності процесу оцінювання. Тоді це оцінювання здійснював кожен член групи, що в результаті й формувало оцінку групи.

Розкрито важливість самоаналізу, саморозвитку, самовиховання та самореалізації особистості курсанта. Спрямовано формувальні впливи на зазначені вище феномени, створені умови для аналізу власних дій, вчинків. Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань також реалізовувалась через самоаналіз курсантами власних результатів діяльності, виконання завдання, виокремлення своїх позитивних і негативних якостей. Особливу увагу експериментатором було приділено курсантам з низьким рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань, вони частіше аналізували свої вчинки, поведінкові патерни. Самоаналіз давав можливість розібратися в самооцінці, своїх домаганнях, знайти пояснення своєї поведінки в окремих ситуаціях міжособистісної взаємодії та поведінки значущих осіб.

Формування адекватного рівня самооцінки, рівня домагань, адекватних самоочікувань як важливих критеріїв соціально-психологічних очікувань

здійснюється завдяки процесу самопізнання, самоаналізу, а саме завдяки змінам у когнітивній складовій, які спонукали зміни в емоційно-ціннісній складовій, що відбувалося завдяки рефлексії. Кількісні і якісні зміни емоційно-ціннісної складової, а саме зміни в оцінці, ставленні курсантів спонукають зміни у їхніх висловлюваннях, поведінці, тобто в конативній складовій. Рефлексія як аналіз власної діяльності, своїх вчинків та якостей, які в ній проявляються, «обслуговує» становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регуляторні системи.

Розробляючи комплексну програму оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань, ми враховували, що необхідною умовою сформованості середнього та високого рівнів соціально-психологічних очікувань у курсантів є здатність адекватно оцінювати інших, прогнозувати оцінку інших стосовно себе, узгоджувати власну моральну активність з їхніми очікуваннями. У курсанта з неадекватною самооцінкою та домаганнями, в міру усвідомлення ролі та місця інших курсантів у своєму житті, має місце формування ціннісного ставлення до інших, що забезпечує подолання як егоцентричних, так і тривожних, замкнутих тенденцій у спілкуванні та міжособистісній взаємодії, відбувається підсилення значення конструктивної активності, рефлексії та емпатії. У той же час контакти, стосунки, взаємини з оточуючими – професорсько-викладацьким складом, командно-офіцерським корпусом, однолітками, курсантами інших груп, є важливим чинником формування, розвитку і апробації власних соціально-психологічних очікувань. З огляду на це, значна увага у роботі з курсантами приділялася аналізу їх взаємин з оточуючими, поглибленню розуміння ролі значущих інших у своєму житті, усвідомленню свого місця серед них, підвищенню їхньої соціальної компетенції. Про це свідчать такі заняття комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань: «Серед людей», «Спрямованість особистості: на себе, на взаємодію, на завдання», «Навички конструктивної міжособистісної взаємодії», «Навички конструктивного спілкування», «Позитивні і негативні прояви міжособистісної взаємодії у групі курсантів».

«Шляхи поліпшення ефективності групової діяльності, підвищення згуртованості групи», «Який я насправді? Як мене сприймають оточуючі».

Одним із пріоритетних завдань, завдяки якому здійснювалася оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань, виступало створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між курсантами і, особливо, між курсантами та командно-офіцерським корпусом. У значної частини начальників курсів простежувалося ставлення до курсантів як до об'єктів навчально-професійної та службової діяльності. Для перетворення курсанта на суб'єкта навчально-професійної та службової діяльності, здатного узгоджувати своє «Я» з очікуваннями значущих інших, недостатньо лише його активності. Наші зусилля були спрямовані на формування вміння налагоджувати гармонійні взаємини, зберігаючи баланс індивідуальних та групових орієнтацій, на оволодіння навичками конструктивної взаємодії, спілкування, на шляхи розв'язання конфліктних ситуацій.

Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань здійснювалася через підвищення компетенції в спілкуванні курсантів, що розширювало дійові можливості курсанта, змінювало його взаємини з оточуючими. Курсант, оволодіваючи можливістю спрямовувати дії інших учасників взаємодії, впливає на оточуюче середовище. Всі ці зміни в поведінці курсанта, у його міжособистісній взаємодії спонукають до змін в його самосвідомості, котрі в свою чергу змінюють поведінку і його внутрішнє ставлення до інших учасників взаємодії.

З метою переорієнтації начальників курсів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у навчально-професійній та службовій діяльності ми провели такі заняття: «Створення соціально-психологічного клімату довіри між начальником курсу та курсантами», «Способи налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії», «Конструктивне спілкування і статутні вимоги».

Основною формою проведення занять формувального етапу дослідження виступав урок. Кожний етап уроку підпорядковувався чітко визначеній меті. Провідною формою реалізації формувальних, розвивальних,

психокорекційних впливів виступала групова робота з курсантами. Але це не завадило нам здійснити диференційований підхід до досліджуваних, в яких за результатами констатувального експерименту було виявлено низький рівень сформованості соціально-психологічних очікувань. Особливої уваги потребували досліджувані з надміру низьким і низьким рівнями домагань та неадекватною самооцінкою, що і було основною причиною низького рівня сформованості у цих курсантів соціально-психологічних очікувань. Провідними напрямками роботи з цими досліджуваними виступали:

- психокорекція – спрямована на усунення деструктивних проявів психіки, а саме: неадекватного рівня домагань та самооцінки, несформованість об'єктивних критеріїв оцінки власної поведінки, які є наслідком негативного впливу соціальних і особистісних чинників;
- розвиток недостатньо сформованих рефлексивних, оцінних складових самосвідомості, які значно сповільнюють особистісне зростання курсанта загалом і соціально-психологічних очікувань як механізму самосвідомості особистості зокрема;
- формування навичок самоаналізу, самовиховання, саморегуляції психічними станами, почуттями, діяльністю.

Курсанти, у яких було виявлено високий рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, не залишилися поза увагою. Основна мета формувальних та розвивальних впливів полягала у закріпленні здобутків особистісного розвитку та подальшого поглиблення, розширення та удосконалення кількісних та якісних показників критеріїв високого рівня сформованості соціально-психологічних очікувань цих курсантів.

У процесі групової та індивідуальної роботи застосовувалися різноманітні прийоми і методи, зокрема такі як соціально-психологічний тренінг, тренувальні вправи, фронтальна бесіда, індивідуальна бесіда, лекція, міні-лекція, роз'яснення, дискусія, ділова гра, метод створення експериментальних ситуацій, психокорекційні вправи, мозковий штурм, фокус-

група, реферативні доповіді, метод незалежних експертних оцінок, самостійна індивідуальна робота, демонстрація, а також як засоби використовувалися різні тестові методики та опитувальники. Немає потреби детально зупинятися на характеристиці методів формувального експерименту, оскільки при розгляді тем комплексної програми були частково розкриті ці методи, а також деякі із вищезазначених методів ми використовували на констатувальному етапі дослідження і в §2.1 подали їх характеристику.

Окремим аспектом формувального експерименту виступала робота з начальниками курсів. Основною метою було озброєння їх знаннями, вміннями та навичками, необхідними для переорієнтації їхніх виховних позицій у руслі гуманістичної психології, закріплення суб'єкт-суб'єктної парадигми у процесі навчально-виховної та службової діяльності, а також засвоєння елементів конструктивного спілкування та міжособистісної взаємодії у контексті статутних вимог. Основними напрямками роботи з начальниками курсів виступала просвітницька робота та психоконсультація. Основні методи роботи: індивідуальна бесіда, фронтальна бесіда, міні-лекція, роз'яснення, дискусія, консультація. Нами були розглянуті такі проблеми: «Методи і прийоми підвищення ефективності навчально-професійної та службової діяльності курсантів», «Розуміння позиції курсанта, очікувана поведінка», «Створення соціально-психологічного клімату довіри між начальником курсу та курсантами», «Способи налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії», «Конструктивне спілкування і статутні вимоги», «Статутні вимоги, групові норми, оптимізація міжособистісного спілкування».

У процесі індивідуального консультавання увага концентрувалася на конкретних актуальних проблемах начальників курсів, пов'язаних з різними аспектами їх професійної та службової діяльності. Начальники курсів самі ініціювали розгляд актуальних проблем, що свідчило про сумлінне виконання ними своїх професійних обов'язків, хоча інколи ці проблеми виходили за межі об'єкта нашого дослідження. Впродовж формувального експерименту було проведено 6 фронтальних, 28 індивідуальних бесід, 4 групові консультації,

міні-лекції та 8 індивідуальних консультацій. Ми сподівалися, що навіть часткове використання означених консультацій, рекомендацій, порад у навчально-виховній та службовій діяльності начальників курсів допоможе їм змінити усталені стереотипи, які створюють значні перешкоди в процесі міжособистісної взаємодії та спілкування з курсантами й іншими суб'єктами службової діяльності, а також змістити акценти у розумінні сутності навчання, виховання та служби як двостороннього процесу, де курсант є його активним учасником – суб'єктом. Це, в свою чергу, спонукало начальників курсів до переосмислення своєї ролі як наставників, а відтак сприяло оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів.

Представлена вище картина відображає роботу, спрямовану на оптимізацію розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів. Аналіз доцільності і ефективності використаних методів, прийомів, засобів та форм експериментальної роботи представлений у наступному параграфі.

3.3. Дослідження рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії

Оцінка ефективності комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів, а також врахування окремого аспекту формувального експерименту – просвітницької роботи та психоконсультацій з начальниками курсів потребували здійснення контрольного зрізу. Контрольний зріз був спрямований на з'ясування якісних та кількісних змін, що відбулися у самосвідомості особистості курсанта, а також у сфері його міжособистісних взаємин з іншими курсантами групи. Ми мали змогу отримати інформацію про адекватність

самооцінки, рівня домагань, самоочікувань, показники коефіцієнта очікувань, здатність до саморегуляції поведінки, вміння порівнювати її з очікуваннями інших. Саме цей комплекс, згідно з нашою концепцією, є визначальним для формування рівнів соціально-психологічних очікувань.

Як відомо, контрольним експериментом було охоплено 142 курсанти першого, другого та третього років навчання. Курсантів четвертого року навчання ми також планували залучити у формувальному експерименті, але переддипломна практика, яка тривала у них майже весь останній семестр, нам не дала можливості здійснити наш задум. Контрольним експериментом було охоплено відповідно по дві групи на кожному курсі – з першого по третій, одна з яких була експериментальною, а інша – контрольною. Вибір був абсолютно випадковий: взводи 15, 25 та 35 становили експериментальну групу – загальною кількістю 69 досліджуваних, а 13, 23 та 33 відповідно контрольну групу – загальною кількістю 73 досліджуваних. Це дало змогу порівнювати отримані дані і розраховувати на достовірність та репрезентативність результатів дослідження.

Контрольний зріз значною мірою відображав констатувальний етап дослідження соціально-психологічних очікувань. З допомогою тих же методів ми визначали якісні та кількісні показники сформованості соціально-психологічних очікувань як складової самосвідомості особистості курсанта, а також як феномена міжособистісної взаємодії цієї особистості з іншими членами групи. При аналізі отриманих результатів, була сконцентрована увага головним чином на критеріях соціально-психологічних очікувань, на їх змістових характеристиках, причинно-зумовленому зв'язку останніх з досліджуваним психологічним утворенням. У табл.3.2 подано узагальнену якісно-кількісну інформацію, на підставі якої можна зробити висновки про зміни у самосвідомості, саморегуляції, навичках та вміннях міжособистісної взаємодії досліджуваних. Аналіз рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань учасників експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження дав можливість визначити міру ефективності

формувальних впливів. На контрольному етапі експериментальну групу склало 69 курсантів, що на одного досліджуваного менше, ніж на початку експерименту – це пов'язано з відрахуванням курсанта другого року навчання із середнім рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань.

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань експериментальної групи дослідження

Рівень соціально-психологічних очікувань	Констатувальний етап – 70 курсантів		Контрольний етап – 69 курсантів	
	кількість досліджуваних	%	кількість досліджуваних	%
високий	5	7,1	22	31,9
середній	55	78,6	44	63,8
низький	10	14,3	3	4,3

Якісний аналіз представлених у табл.3.2 даних показує, що 17 курсантів піднялися на високий рівень сформованості соціально-психологічних очікувань. Це дає підстави стверджувати, що проведена робота, спрямована на оптимізацію розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів, є досить результативною.

У табл.3.3 показано варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань експериментальної вибірки на констатувальному і контрольному етапах дослідження, а також вказано зміни, що відбулися в результаті формувальних впливів. Звісно, що в параметричному плані зміни відбулися практично у всіх критеріях, але ми в табл.3.3 (графі 6) показали ті зміни, в результаті яких змінилися рівні критеріїв. Приміром: самооцінка

неадекватна (C_H) стала з тенденцією до заниження (C_C), відповідно відбулося покращення на один рівень, що відповідно було позначено +1.

Таблиця 3.3

Варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань
експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах
дослідження

№ п/п	Констатувальний етап		Контрольний етап		Зміни
	варіант поєднання критеріїв	загальний бал	варіант поєднання критеріїв	загальний бал	
1	2	3	4	5	6
1	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	–
2	$C_B; D_H; E_C; A_B$	8	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	–
3	$C_C; D_H; E_C; A_B$	8	$C_B; D_C; E_B; A_B$	11	+1; +1; +1; 0
4	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_B; D_H; E_C; A_C$	8	0; 0; +1; –1
5	$C_C; D_H; E_C; A_C$	7	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	0; +1; 0; 0
6	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	+1; –1; 0; 0
7	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	–
8	$C_C; D_H; E_C; A_C$	7	$C_B; D_H; E_C; A_C$	8	+1; 0; 0; 0
9	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	$C_B; D_C; E_B; A_B$	11	0; 0; +1; +1
10	$C_B; D_H; E_C; A_C$	8	$C_C; D_H; E_B; A_C$	8	–1; 0; +1; 0
11	$C_C; D_H; E_C; A_B$	9	$C_B; D_H; E_B; A_B$	10	+1; 0; +1; 0
12	$C_B; D_H; E_H; A_C$	7	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	0; +1; +1; 0
13	$C_C; D_H; E_H; A_C$	6	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	0; +1; +1; 0
14	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	–
15	$C_B; D_B; E_H; A_B$	10	$C_B; D_C; E_C; A_B$	10	0; –1; +1; 0
16	$C_C; D_H; E_C; A_B$	8	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	+1; 0; 0; 0
17	$C_B; D_C; E_B; A_B$	11	$C_B; D_B; E_B; A_C$	11	0; +1; 0; –1
18	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	–
19	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	$C_C; D_C; E_C; A_B$	10	–1; 0; 0; +1
20	$C_C; D_B; E_C; A_B$	10	$C_C; D_B; E_C; A_B$	10	–
21	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_C; D_H; E_C; A_C$	7	–1; 0; +1; –1
22	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_B; D_C; E_C; A_B$	10	0; +1; +1; 0
23	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_H; D_C; E_C; A_C$	7	–1; 0; 0; –1
24	$C_B; D_H; E_B; A_C$	9	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	0; 0; –1; +1
25	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	–
26	$C_B; D_C; E_H; A_C$	8	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	–1; 0; +1; 0
27	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	–

Продовження таблиці 3.3

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

28	$C_C; D_C; E_H; A_C$	7	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	0; 0; +1; 0
29	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	-
30	$C_B; D_H; E_H; A_C$	7	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	0; 0; +1; +1
31	$C_B; D_C; E_H; A_B$	9	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	-1; 0; +1; 0
32	$C_B; D_C; E_H; A_B$	9	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	0; +1; +1; 0
33	$C_H; D_H; E_C; A_C$	6	$C_C; D_H; E_B; A_C$	8	+1; 0; +1; 0
34	$C_C; D_H; E_C; A_B$	8	$C_C; D_H; E_C; A_B$	8	-
35	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	0; 0; +1; 0
36	$C_C; D_C; E_H; A_B$	8	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	0; 0; +1; 0
37	$C_C; D_H; E_H; A_B$	7	$C_C; D_H; E_C; A_B$	8	0; 0; +1; 0
38	$C_C; D_B; E_H; A_B$	9	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; +1; 0
39	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_B; D_B; E_B; A_B$	12	+1; +1; +1; 0
40	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	-
41	$C_C; D_B; E_C; A_C$	9	$C_B; D_B; E_B; A_B$	12	+1; 0; +1; +1
42	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	0; 0; +1; 0
43	$C_B; D_C; E_H; A_B$	9	$C_B; D_C; E_C; A_B$	11	0; 0; +1; 0
44	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	$C_B; D_H; E_C; A_C$	8	0; 0; 0; -1
45	$C_B; D_C; E_H; A_B$	9	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	-1; 0; +1; 0
46	$C_C; D_B; E_C; A_C$	9	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; +1; 0
47	$C_B; D_H; E_H; A_B$	8	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	0; 0; +1; 0
48	$C_C; D_C; E_H; A_B$	8	вибув	вибув	вибув
49	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_B; D_C; E_C; A_B$	10	+1; 0; 0; 0
50	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	-
51	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_B; D_C; E_B; A_B$	11	+1; 0; +1; 0
52	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	-
53	$C_C; D_B; E_C; A_C$	9	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; +1; 0
54	$C_C; D_C; E_C; A_C$	8	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	0; 0; 0; +1
55	$C_C; D_H; E_C; A_C$	7	$C_C; D_H; E_B; A_C$	8	0; 0; +1; 0
56	$C_C; D_B; E_C; A_B$	10	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; 0; 0
57	$C_C; D_H; E_H; A_B$	7	$C_C; D_H; E_H; A_C$	6	0; 0; 0; -1
58	$C_H; D_C; E_B; A_B$	9	$C_C; D_C; E_B; A_B$	10	+1; 0; 0; 0
59	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_C; D_C; E_B; A_C$	9	0; 0; +1; -1
60	$C_C; D_B; E_C; A_C$	9	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; 0; +1
61	$C_B; D_H; E_C; A_B$	9	$C_C; D_H; E_C; A_B$	8	-1; 0; 0; 0
62	$C_B; D_H; E_B; A_C$	9	$C_B; D_H; E_C; A_C$	8	0; 0; -1; 0
63	$C_B; D_C; E_B; A_B$	11	$C_B; D_C; E_B; A_B$	11	-
64	$C_C; D_B; E_H; A_B$	9	$C_C; D_B; E_H; A_B$	9	-
65	$C_C; D_B; E_C; A_B$	10	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; 0; 0
66	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	-
67	$C_C; D_C; E_B; A_B$	10	$C_C; D_C; E_B; A_B$	10	-
68	$C_C; D_B; E_C; A_B$	10	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; 0; 0; 0
69	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	$C_B; D_B; E_C; A_B$	11	+1; +1; 0; 0
70	$C_B; D_C; E_C; A_C$	9	$C_C; D_C; E_C; A_B$	9	-1; 0; 0; +1

Зміни, пов'язані з переходом на вищі чи нижчі рівні критеріїв, відбулися в 53 курсантів, у інших 16 курсантів також зміни були, але в межах тих же рівнів критеріїв. Відбулося значне покращення рівня коефіцієнта очікувань у 32 досліджуваних, підвищення рівня самооцінки ми зафіксували в 19 досліджуваних, хоча і має місце погіршення результатів рівня самооцінки – 9 курсантів. Щодо варіативності поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань, то і на контрольному етапі дослідження значно переважали такі варіанти поєднання: $C_{В}, D_{В}, E_{С}, A_{В}$; $C_{В}, D_{С}, E_{С}, A_{В}$; $C_{В}, D_{С}, E_{С}, A_{С}$; $C_{В}, D_{Н}, E_{С}, A_{В}$; $C_{С}, D_{С}, E_{С}, A_{В}$; $C_{С}, D_{С}, E_{С}, A_{С}$; $C_{С}, D_{Н}, E_{Н}, A_{В}$; $C_{В}, D_{Н}, E_{Н}, A$; $C_{С}, D_{Н}, E_{С}, A_{С}$.

Формувальний експеримент здійснювався впродовж тривалого відрізка часу – чотирьох місяців. Результати констатувального експерименту засвідчили позитивну тенденцію сформованості рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів з першого до четвертого навчальних курсів. Це – наслідок традиційної системи навчальних, виховних, формувальних, розвивальних та психокорекційних впливів. Метою нашого подальшого аналізу було визначення орієнтовної міри внеску традиційної системи в нашу формувальну роботу. У табл.3.4 дається зіставлення рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань контрольної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань контрольної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Рівень соціально-психологічних очікувань	Констатувальний етап – 73 курсанти		Контрольний етап – 73 курсанти	
	кількість досліджуваних	%	кількість досліджуваних	%
високий	12	16,4	13	17,8
середній	53	72,6	50	68,5
низький	8	11,0	10	13,7

Якісний аналіз даних, представлених у табл.3.4 показує покращення результатів: на одного досліджуваного з високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань стало більше, однак і з низьким рівнем на двох досліджуваних стало також більше, що вважається погіршенням.

При статистичній обробці отриманих даних ми застосовували комп'ютерну програму SPSS v.11.5 (А.Д.Наследов, 2005). За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смірнова ми визначили, що розподіл значень змінної рівень сформованості соціально-психологічних очікувань статистично відрізняється від нормального ($p=0,046$, отже $p \leq 0,05$). Вищезазначений розподіл є нерівномірно зосередженим, що вказує на можливість використання непараметричних методів статистичної обробки даних. За допомогою Т-критерія Ф.Вілкоксона (F.Wilcoxon, 1963) було визначено значущість зрушення у експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним етапом. Даний критерій дозволяє вести мову про зміни, які відбулися тільки у залежних вибірках, а також їхню спрямованість та вираженість.

У зведеній табл.3.4 показано результати визначення «типових» змін у всіх курсантських взводах, які склали експериментальну та контрольну групи.

Ми бачимо достовірні значення формувальних змін у всіх взводах експериментальної групи – на відміну від контрольної групи, в якій сталися незначні зміни. Це засвідчує достовірність показників рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань експериментальної групи і дієвість комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Зіставимо показники рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань цих груп на контрольному етапі дослідження.

Таблиця 3.5

Результати визначення T-критерія Ф.Вілкоксона («типових змін») у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів					
взвод	середній ранг		сумарний ранг	коэф. значущості	<i>n</i>
15	позит. ранг	7,5	15,0	p=0,016, отже p≤0,05	24
	негат. ранг	7,5	90,0		
25	позит. ранг	4,0	4,0	p=0,001, отже p≤0,01	23
	негат. ранг	8,3	116,0		
35	позит. ранг	5,5	16,5	p=0,018, отже p≤0,05	22
	негат. ранг	8,1	88,5		
Контрольна група – 73 курсанта					
взвод	середній ранг		сумарний ранг	коэф. значущості	<i>n</i>
13	позит. ранг	7,7	46,0	p=0,971, отже p≥0,05	24
	негат. ранг	6,4	45,0		
23	позит. ранг	7,0	49,0	p=0,499, отже p≥0,05	24
	негат. ранг	8,9	71,0		
35	позит. ранг	6,3	57,0	p=0,771, отже p≥0,05	25
	негат. ранг	9,6	48,0		

У табл.3.6 подано узагальнену інформацію про рівні сформованості соціально-психологічних очікувань з урахуванням всіх формувальних та традиційних впливів, котрі здійснювалися на курсантів цих груп впродовж чотирьох місяців. Якісний аналіз даних показав значне покращення результатів експериментальної групи порівняно з контрольною: на 9 досліджуваних з високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань у експериментальній групі більше, з середнім та низьким рівнями менше, відповідно на 6 досліджуваних та 7 досліджуваних.

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі дослідження

Рівень соціально-психологічних очікувань	Експериментальна група – 69 курсантів		Контрольна група – 73 курсанти	
	кількість досліджуваних	%	кількість досліджуваних	%
високий	22	31,9	13	17,8
середній	44	63,8	50	68,5
низький	3	4,3	10	13,7

У експериментальній групі низький рівень сформованості соціально-психологічних очікувань переважає у курсантів першого року навчання, середній рівень – першого та другого років навчання, а високий рівень сформованості соціально-психологічних очікувань домінує у третьокурсників. Позитивна тенденція якісних та кількісних значень рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань з першого до третього року навчання, яка має місце у традиційній системі освіти, також зберігається і після впровадження нашої комплексної програми. Це свідчить про ефективність обраних формувальних впливів на досліджуваних, що дало можливість розкрити саморегуляційний потенціал курсантів всіх вікових груп.

Для того, щоб краще простежити результативні динамічні зміни на контрольному етапі дослідження, розглянемо показники основних критеріїв сформованості соціально-психологічних очікувань, визначимо достовірність змін цих критеріїв. Стрижневим компонентом соціально-психологічних очікувань є, безумовно, самооцінка особистості. Самооцінка курсанта впливає на змістові компоненти його міжособистісної взаємодії у групі, на адекватність

соціально-психологічних очікувань як стосовно інших, так і стосовно самого себе, а також впливає на рівень сформованості очікувань особистості курсанта. Важливе значення має зіставлення самооцінки курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.7 представлені результати порівняльного аналізу самооцінки курсантів експериментальної і контрольної груп.

Таблиця 3.7

Показники самооцінки курсантів на
констатувальному та контрольному етапах дослідження

Взвод	Рівень самооцінки	Експериментальна група – 69 курсантів	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
1	2	3	4
15	надміру завищений	0	1
	тенденція до завищення	9	4
	адекватний	13	17
	тенденція до заниження	2	2
	надміру занижений	0	0
25	надміру завищений	0	0
	тенденція до завищення	10	7
	адекватний	13	14
	тенденція до заниження	1	2
	надміру занижений	0	0
35	надміру завищений	1	0
	тенденція до завищення	14	8

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4
	адекватний	6	12
	тенденція до заниження	1	2
	надміру занижений	0	0
Взвод	Рівень самооцінки	Контрольна група – 73 курсанти	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
13	надміру завищений	2	2
	тенденція до завищення	6	10
	адекватний	14	11
	тенденція до заниження	1	1
	надміру занижений	1	0
23	надміру завищений	3	3
	тенденція до завищення	7	9
	адекватний	12	10
	тенденція до заниження	2	2
	надміру занижений	0	0
33	надміру завищений	0	1
	тенденція до завищення	8	10
	адекватний	16	12
	тенденція до заниження	1	2
	надміру занижений	0	0

Проаналізуємо кожну курсантську групу. Це має суттєве значення, оскільки нас цікавить досліджуваний феномен саме в контексті групи курсантів.

Таблиця 3.8

Показники самооцінки курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Група курсантів	Рівень самооцінки	Експериментальна група – 69 курсантів			
		Констатувальний етап		Контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
15, 25, 35	надм. завищений	1	1,5	1	1,5
	тенд. до завищ.	33	47,1	19	27,5
	адекватний	32	45,7	43	62,3
	тенд. до заниж.	4	5,7	6	8,7
	надм. занижений	0	0,0	0	0,0
Група курсантів	Рівень самооцінки	Контрольна група – 73 курсанти			
		Констатувальний етап		Контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
13, 23, 33	надм. завищений	5	6,8	6	8,2
13, 23, 33	тенд. до завищ.	21	28,8	29	39,7
	адекватний	42	57,5	33	45,2
	тенд. до заниж.	4	5,5	5	6,9
	надм. занижений	1	1,4	0	0,0

Якісний аналіз даних, представлених у табл.3.8, свідчить про покращення результатів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження: на 11 досліджуваних збільшилося із адекватним рівнем самооцінки, на 14 досліджуваних зменшилося із тенденцією самооцінки до завищення, хоча на 2 досліджуваних стало більше із тенденцією самооцінки до заниження. Показники неадекватної самооцінки як надміру завищеної, так і заниженої не змінилися. Розглядаючи динаміку змін безпосередньо у курсантських групах, що складають експериментальну вибірку, можна

помітити також і негативні результати: у взводі 15 кількість досліджуваних з надміру завищеною самооцінкою на контрольному етапі збільшилась на одного курсанта; у взводі 35 кількість досліджуваних з тенденцією самооцінки до заниження також збільшилася на одного досліджуваного. Це засвідчує той факт, що, впроваджуючи комплексну програму оптимізації соціально-психологічних очікувань, варто більше здійснювати індивідуальних формувальних та психокорекційних впливів. Незначні негативні результати не зменшують значущості отриманих результатів дослідження.

Результати контрольної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно із констатувальним, значно погіршилися. Зокрема, на 9 досліджуваних з адекватною самооцінкою стало менше і збільшилося на 8 досліджуваних з тенденцією самооцінки до завищення. Позитивний момент – зменшення на одного досліджуваного з надміру заниженим рівнем самооцінки.

На контрольному етапі дослідження в експериментальній групі адекватна самооцінка була зафіксована у 43 курсантів. У інших, 26 курсантів цієї ж групи, самооцінка була відповідно з тенденцією до заниження чи завищення та надміру завищеною чи надміру заниженою. У процесі проведення формувальних впливів ми спостерігали локальні позитивні зміни та покращення неадекватної самооцінки курсантів, що виражалось у судженнях та поведінці. Це зафіксовано під час проведення цілеспрямованих спостережень, фронтальних та індивідуальних бесід. На констатувальному етапі дослідження на запитання бесіди: «Яке значення для Вас мають інші курсанти взводу під час навчання та служби? Чому?», «Від кого із курсантів під час практичних занять, службової діяльності, у контексті спільної, міжособистісної взаємодії Ви очікуєте допомоги та підтримки? Чому?», ми отримали значну кількість скептичних відповідей, які супроводились іронічною посмішкою досліджуваних. Так, на перше запитання 39 відповідей були, приміром, такого змісту: «Ніякого», «Абсолютно ніякого», «Кожен думає в першу чергу про себе», «Вони ніби є, є певна взаємодія, а значення важко сказати, яке мають», «Важко відповісти», «Не знаю». На друге запитання ми отримали 33 відповіді

такого змісту: «Ні від кого», «Важко сказати», «Я в першу чергу розраховую на себе», «Від себе і тільки від себе», «Кожен дбає про себе», «Всі думають в першу чергу про себе», «Людина людині – вовк», «Допомігши комусь, можна на щось розраховувати, але не завжди». Такі відповіді відображали неадекватні самооцінкові налаштування курсантів з яскраво вираженим егоцентричним та тривожним змістом. Таким чином, результати бесіди додатково підтвердили надійність результатів, отриманих за тестовою методикою. Кількість курсантів з самооцінкою, яка відрізняється від адекватної становить 38 досліджуваних, а за результатами бесіди показники знаходилися в межах 39 досліджуваних та 33 досліджуваних. Отриманий багатий емпіричний матеріал дав змогу простежити, як саме та завдяки яким формувальним впливам відбуваються позитивні якісні та кількісні зміни у самооцінці особистості курсанта і як ці зміни впливають на міжособистісну взаємодію у групі курсантів. Після проведення занять, на яких аналізувалися взаємини курсантів з навколишніми, зокрема значущими іншими, а також їхні висловлювання, поведінка, вчинки, ми неодноразово помічали позитивні зміни, які відображалися в прагненні взаємодіяти, прийти на допомогу, спільно виконати завдання, колективно досягнути бажаного результату. Формувальні впливи допомагали курсантам усвідомлювати роль та значення інших в їхньому житті, забезпечували формування алоцентричного ставлення до інших. Це давало можливість долати егоцентричні та песимістичні, тривожні настрої у спілкуванні та міжособистісній взаємодії. Ці позитивні якісні зміни в свою чергу сприяли формуванню адекватної самооцінки особистості курсанта. На контрольному етапі дослідження на ті ж самі запитання бесіди: «Яке значення для Вас мають інші курсанти взводу під час навчання та служби? Чому?», «Від кого із курсантів під час практичних занять, службової діяльності, у контексті спільної, міжособистісної взаємодії Ви очікуєте допомоги та підтримки? Чому?» ми отримали інші результати, значна частина яких були оптимістичними, змістово багатшими, а саме: 49 курсантів дали такі відповіді на перше і друге запитання: «Допомагають розв'язати поставлене завдання», «Значна частина курсантів

готова допомогти, підставити плече в складній ситуації», «Я готовий допомогти будь-кому із одногрупників і відповідно розраховую на їхню допомогу», «Мене товариші підміняли, коли я був черговим у наряді, і я також готовий будь-кому з них піти назустріч», «У мене виникають складнощі з дисципліни «Основи слідчої діяльності», мені допомагають С.В. та Ч.А. Я вдячний їм, у мене є позитивні результати. У подальшому я розраховую на їхню підтримку також». Відповіді, в яких можна простежити неадекватні самооцінкові прояви, були зафіксовані у 20 курсантів. Змістово відповіді цих курсантів мало чим відрізняються від тих, які ми отримали на констатувальному етапі дослідження. Результати цілеспрямованого спостереження та бесіди підтвердили статистичну надійність отриманих результатів на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Традиційна навчально-виховна система, безумовно, впливає позитивно на самооцінку та інші складові самосвідомості особистості курсанта. З табл.3.8 видно, що саме у курсантських групах першого та третього років навчання кількість курсантів з адекватним рівнем значно зменшилася, а з тенденцією до завищення відповідно збільшилася; у курсантів другого року навчання ці показники залишилися майже без змін. Ці суттєві зміни самооцінки у першокурсників можна пояснити переходом в адаптаційному процесі від акомодатії до асиміляції, що суттєво позначається не тільки на самооцінці курсанта, а й на рівні домагань та змісті соціально-психологічних очікувань. У курсантів третього року навчання це зумовлено тим, що під час дослідження вони були старшими із усіх навчальних груп у вищому військовому навчальному закладі, оскільки курсанти четвертого року навчання проходили в цей час переддипломну практику. На наш погляд, те, що третьокурсники були старшими, певною мірою сприяло підвищенню рівня їх самооцінки.

Важливим є порівняння рівнів адекватності самооцінки у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. У табл. 3.8 бачимо, що кількість досліджуваних із адекватним рівнем самооцінки експериментальної групи на 10 курсантів більша, ніж у контрольній, відповідно, досліджуваних з тенденцією

самооцінки до завищення на 10 курсантів зменшилось, зміни в інших показниках були незначними. Порівняльний аналіз засвідчив, що оптимізація рівнів соціально-психологічних очікувань особистості курсанта поза таким психологічним утворенням як самооцінка – неможлива. Самооцінка особистості курсанта не тільки є стрижнем соціально-психологічних очікувань, але й виступає своєрідним індикатором цих очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів.

Зміни в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження є позитивними. З'ясуємо за допомогою *t*-критерія Стьюдента, чи є вони суттєвими. Використаємо саме *t*-критерій Стьюдента, оскільки отримані дані самооцінки і в подальшому дослідженні інших критеріїв сформованості соціально-психологічних очікувань є параметричними.

У зведеній табл.3.9 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності самооцінки у всіх курсантських взводах, які входили в експериментальну та контрольну групи.

Як бачимо, у всіх взводах експериментальної та контрольної групи сталися незначні зміни ($p \geq 0,05$). Незважаючи на формувальні впливи, нам не вдалося досягнути позитивних значущих змін рівня адекватності самооцінки. Це пояснюється тим, що самооцінка – базова складова самосвідомості особистості курсанта як важливий критерій соціально-психологічних очікувань не може впродовж короткого часу набути значущих позитивних змін.

Таблиця 3.9

Результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності самооцінки у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>
15	0,213	0,231	$p=0,820$, отже $p \geq 0,05$	24

25	0,226	-1,303	p=0,206, отже p≥0,05	23
35	0,206	1,907	p=0,070, отже p≥0,05	22
Контрольна група – 73 курсанти				
взвод	стандартне відхилення	t-критерій	коэф. значущості	n
13	0,416	-1,291	p=0,209, отже p≥0,05	24
23	0,465	-1,766	p=0,091, отже p≥0,05	24
35	0,415	-0,811	p=0,426, отже p≥0,05	25

Динамічним компонентом соціально-психологічних очікувань, важливою складовою самосвідомості особистості курсанта виступає рівень його домагань. Зіставимо показники рівнів адекватності домагань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.10 представлені результати порівняльного аналізу рівня домагань курсантів на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Таблиця 3.10

Показники рівнів домагань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Група курсантів	Рівень домагань	Експериментальна група – 69 курсантів			
		констатувальний етап		контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
15, 25, 35	надміру високий	0	0,0	0	0,0
	високий	5	7,1	4	5,8
	адекватний	20	28,6	23	33,3

	низький	30	42,9	31	44,9
	надміру низький	15	21,4	11	16,0
Група курсантів	Рівень домагань	Контрольна група – 73 курсанти			
		констатувальний етап		Контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
13, 23, 33	надміру високий	1	1,4	0	0,0
	високий	9	12,3	7	9,6
	адекватний	21	28,8	19	26,0
	низький	25	34,2	34	46,6
	надміру низький	17	23,3	13	17,8

Якісний аналіз даних, представлених у табл.3.10 засвідчує, що має місце покращення результатів рівня домагань експериментальної групи на контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним: на 3 курсанти стало більше із адекватним рівнем домагань, на одного курсанта більше з низьким рівнем і на 4 курсанти зменшилося із надміру низьким рівнем домагань, також на одного курсанта стало менше із високим рівнем домагань, а показники надміру високого рівня домагань не зазнали змін.

У табл.3.11 показано кількість досліджуваних та рівень адекватності їх домагань.

Таблиця 3.11

Показники рівня домагань курсантів на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Взвод	Рівень домагань	Експериментальна група – 69 курсантів	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
1	2	3	4
15	надміру високий	0	0
	високий	0	0
	адекватний	5	5

	низький	9	13
	надміру низький	10	6
25	надміру високий	0	0
	високий	2	2
	адекватний	5	7
	низький	13	10
	надміру низький	4	4
35	надміру високий	0	0
	високий	3	2
	адекватний	10	10
	низький	8	8
	надміру низький	1	1
Взвод	Рівень домагань	Контрольна група – 73 курсанти	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
13	надміру високий	1	0
	високий	3	0
	адекватний	4	3
	низький	8	15
	надміру низький	8	6
23	надміру високий	0	0
	високий	2	2
	адекватний	9	8
	низький	12	14
	надміру низький	1	0
33	надміру високий	0	0
	високий	4	5
	адекватний	8	8
	низький	5	5
	надміру низький	8	7

Якщо розглядати результати рівня домагань експериментальної групи загалом, то вони, безумовно, позитивні. Розглядаючи зміни безпосередньо у курсантських групах, що склали експериментальну вибірку (табл.3.11), можна помітити досить цікаву тенденцію, що виступила у значному покращенні результатів рівня домагань у взводі 15 та незначних позитивних змінах у 35 та 25 взводах. Це пов'язано з тим, що, керуючись результатами констатувального етапу дослідження, ми проводили з досліджуваними з

низьким та надміру низьким рівнями домагань додаткові розвивальні, формувальні та психокорекційні вправи. Такими досліджуваними на констатувальному етапі, були курсанти першого року навчання. Очевидно, тому ми отримали у взводі курсантів-першокурсників кращі показники, ніж у інших групах другого і третього років навчання. Це не варто вважати недоліком, а слід врахувати такі моменти в наступних впровадженнях комплексної програми розвитку соціально-психологічних очікувань.

Результати контрольної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно із констатувальним, набули незначних змістових змін. Кількість досліджуваних з адекватним та високим рівнем домагань зменшилася відповідно на 2,8%, зате збільшилася на 12,4% кількість досліджуваних з низьким рівнем домагань. Не залишилось курсантів з надміру високим рівнем домагань; на 4 курсанти стало менше із надміру низьким рівнем домагань. Згідно з концепцією формувального експерименту, незначні коливання результатів рівня домагань контрольної групи несуттєво впливали на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань.

Порівняємо результати рівнів адекватності домагань у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. У табл.3.10 бачимо, що кількість досліджуваних із адекватним рівнем домагань експериментальної групи на 4 курсанти більша, ніж у контрольній, проте у контрольній групі на 3 досліджуваних з низьким та на 3 досліджуваних з високим рівнем домагань більше, ніж у експериментальній. У експериментальній вибірці на 2 курсанти менше із надміру низьким рівнем і немає жодного курсанта з надміру високим рівнем домагань. Це можна пояснити позитивними формувальними впливами в експериментальній групі, чого не було у контрольній групі.

Отже, рівень домагань знаходиться в причинно-зумовленому зв'язку з самооцінкою особистості курсанта. У досліджуваних з надміру низьким рівнем домагань ми також спостерігали в більшості варіантів надміру занижену самооцінку або тенденцію самооцінки до заниження і рідше – адекватну самооцінку чи з тенденцією до завищення. Картина має дзеркальне

відображення у досліджуваних з надміру високим рівнем домагань. Домагання особистості курсанта є важливим динамічним критерієм соціально-психологічних очікувань і здатні миттєво реагувати на акомодативні та асиміляційні зміни особистості курсанта в міжособистісній взаємодії.

Отже, зміни в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження були позитивними. За допомогою *t*-критерія Стьюдента, з'ясуємо чи є ці зміни суттєвими. У зведеній табл.3.10 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності домагань у всіх курсантських взводах експериментальної та контрольної груп.

Як бачимо, в усіх взводах експериментальної та контрольної груп сталися незначні зміни ($p \geq 0,05$). Незважаючи на формувальні впливи, нам не вдалося досягнути значних позитивних змін рівня адекватності домагань. Подібно до самооцінки, рівень домагань – базова складова самосвідомості особистості курсанта, що відзначається високою асиміляційною здатністю і мало піддається формувальним змінам за короткий проміжок часу.

Таблиця 3.12

Результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності домагань у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>
15	1,187	-0,258	$p=0,799$, отже $p \geq 0,05$	24
25	0,847	-0,392	$p=0,699$, отже $p \geq 0,05$	23
35	0,690	-0,001	$p=1,000$, отже $p \geq 0,05$	22
Контрольна група – 73 курсанта				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>

13	2,409	1,299	$p=0,207$, отже $p \geq 0,05$	24
23	0,805	1,100	$p=0,283$, отже $p \geq 0,05$	24
35	2,917	-0,535	$p=0,598$, отже $p \geq 0,05$	25

Розглянемо наступний критерій соціально-психологічних очікувань – коефіцієнт очікувань. Порівняємо показники коефіцієнта очікувань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.13 показано кількість досліджуваних та коефіцієнт їх очікувань.

Таблиця 3.13

Показники коефіцієнта очікувань курсантів на
констатувальному та контрольному етапах дослідження

Взвод	Коефіцієнт очікувань	Експериментальна група – 69 курсантів	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
15	високий	2	4
	середній	15	19
	низький	7	1
25	високий	0	3
	середній	10	20
	низький	14	0
35	високий	4	5
	середній	16	15
	низький	2	2
Взвод	Коефіцієнт очікувань	Контрольна група – 73 курсанти	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
13	високий	2	0
	середній	18	21
	низький	4	3
23	високий	0	3

	середній	15	13
	низький	9	8
33	високий	1	1
	середній	20	20
	низький	4	4

Якісний аналіз даних, як бачимо свідчить про значне покращення результатів коефіцієнта очікувань у досліджуваних експериментальної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно з констатувальним, а саме: у 6 курсантів підвищився коефіцієнт очікувань до високого, і на 13 курсантів стало більше із середнім коефіцієнтом очікувань.

Таблиця 3.14

Показники коефіцієнта очікувань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Група курсантів	Коефіцієнт очікувань	Експериментальна група – 69 курсантів			
		констатувальний етап		контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
15, 25, 35	високий	6	8,6	12	17,4
	середній	41	58,6	54	78,3
	низький	23	32,8	3	4,3
Група курсантів	Коефіцієнт очікувань	Контрольна група – 73 курсанти			
		констатувальний етап		контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
13, 23, 33	високий	3	4,1	4	5,5
	середній	53	72,6	54	74,0
	низький	17	23,3	15	20,5

Розглядаючи результати, отримані у курсантських експериментальних групах (табл.3.14), бачимо наступне: значення коефіцієнта очікувань суттєво покращилися у курсантів першого та другого років навчання; сталися незначні позитивні зрушення коефіцієнта очікувань у курсантів третього року навчання.

Це пояснюється, з одного боку, тим, що на першому та другому курсах ми здійснювали більше додаткових розвивальних, формувальних, психокорекційних впливів, а з іншого – на третьому році навчання, як зазначалося у процесі висвітлення результатів констатувального етапу дослідження, групові норми, традиції, звичаї курсантської групи позитивно впливають на зміст міжособистісних взаємин, що допомагає соціально-психологічним очікуванням бути більш адекватними і прогнозованими. Це ще раз підтверджує нашу думку про те, що комплексну програму оптимізації соціально-психологічних очікувань доцільніше впроваджувати у курсантських групах першого та другого років навчання.

У результатах контрольної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно із констатувальним, сталися незначні позитивні зміни. Це додатково підтверджує позитивну тенденцію оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в контексті традиційної навчально-виховної системи. У експериментальній вибірці в групах курсантів першого та другого років навчання спостерігалось покращення коефіцієнта очікувань, а у групі третього року навчання коефіцієнт очікувань зазнав менших змін.

На заняттях «Очікуваний вибір. Приклади з навчально-професійної діяльності курсантів», «Очікуваний вибір. Приклади із службової діяльності курсантів» ми організували низку експериментальних ситуацій. Це дозволило курсантам потренувати власні соціально-психологічні очікування, порівняти очікуваний варіант поведінки досліджуваного з реальним, що й сприяло підвищенню рівня конструктивної взаємодії та спілкування. Ось декілька прикладів очікуваної поведінки курсантів у ситуації повторного невиконання наказу замісника начальника курсу курсантом В.П.:

С.В. «Я думаю, що В.П. напише пояснювальну записку і, якщо захоче в майбутньому в звільнення, то обов'язково виконає наказ замісника начальника курсу».

Т.М. «На мою думку, В.П. спробує виправдатись, що не було змоги або хворів. Зам. начальника обов'язково йому не повірять, хоча, дивлячись як він буде виправдовуватись».

Д.Є. «Курсант В.П. буде виправдовуватись перед зам. начальника курсу. Напише пояснювальну записку на ім'я начальника курсу, хоча буде сперечатися і відстоювати правильність своєї позиції».

Ш.Б. «Якщо курсант В.П. відмовився виконувати нестатутні вимоги зам. начальника курсу, то я абсолютно його підтримую і розумію. Хоча в кращому випадку він однозначно буде змушений написати пояснювальну і отримає позачерговий наряд».

Р.С. «Курсант В.П. спробує пояснити причину, чому він не виконав наказу, але це все нічим добрим не закінчиться».

Отже, очікувана поведінка курсантів практично збіглася із очікуваннями курсанта В.П. Значна частина курсантів під час проведення експериментальних ситуацій зазначала: «важливе значення має здатність поставити себе на місце іншого», «треба вміти подивитися на себе збоку», «важливо подивитися на себе ніби у дзеркало», «слід уявити себе якомога краще в цій ситуації». На підставі цієї інформації можна зробити висновок стосовно якісних змін такої складової самосвідомості особистості курсанта як рефлексивність. Рефлексивність є початковою і невід'ємною ланкою соціально-психологічних очікувань. Рефлексивність знаходиться в тісному взаємозв'язку із самооцінкою та самоочікуваннями особистості курсанта.

Зміни у експериментальній групі на контрольному етапі дослідження є позитивними і суттєвими, що підтверджується за допомогою *t*-критерія Стьюдента. У зведеній табл.3.15 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента коефіцієнта очікувань у всіх курсантських взводах, які склали експериментальну та контрольну групи.

У всіх взводах експериментальної групи сталися суттєві позитивні зміни ($p \leq 0,01$), – на відміну від контрольної групи, де зміни несуттєві ($p \geq 0,05$). Це акцентує увагу на тому, що коефіцієнт очікувань значною мірою пов'язаний з

когнітивною складовою соціально-психологічних очікувань, позитивні зміни якої зумовили значне підвищення показників коефіцієнта очікувань досліджуваних.

Таблиця 3.15

Результати визначення *t*-критерія Стьюдента коефіцієнта очікувань у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>
15	0,100	–5,851	$p=0,000$, отже $p\leq 0,01$	24
25	0,105	–9,878	$p=0,000$, отже $p\leq 0,01$	23
35	0,054	–4,812	$p=0,000$, отже $p\leq 0,01$	22
Контрольна група – 73 курсанта				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>
13	0,083	0,246	$p=0,808$, отже $p\geq 0,05$	24
23	0,073	–0,167	$p=0,869$, отже $p\geq 0,05$	24
35	0,052	0,039	$p=0,969$, отже $p\geq 0,05$	25

Як вже говорилося, важливим критерієм соціально-психологічних очікувань, складним психологічним утворенням самосвідомості особистості курсанта в контексті міжособистісної взаємодії є рівень адекватності самоочікувань. Самоочікування курсанта тісно пов'язані з його самооцінкою, а саме: надміру завищена самооцінка сприяє формуванню надміру завищеного

рівня самоочікувань. Від оцінки своїх думок, дій, вчинків залежить зміст та спрямованість соціально-психологічних очікувань і самоочікувань.

Важливе значення має порівняння значень показників адекватності самоочікувань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.16 представлені результати порівняльного аналізу самоочікувань курсантів експериментальної вибірки.

Якісний аналіз даних, представлених у табл.3.16 показує покращення результатів рівня адекватності самоочікувань експериментальної групи на контрольному етапі дослідження: на 10 курсантів зросла кількість досліджуваних із адекватним рівнем самоочікувань, відповідно, зменшилася на 9 курсантів із завищеним рівнем, і на 2 курсанти стало менше із заниженим рівнем самоочікувань.

Розглядаючи зміни рівня самоочікувань у курсантських групах, що складають експериментальну групу, слід відзначити рівномірне покращення показників рівнів самоочікувань на всіх вікових етапах. Рівень самоочікувань порівняно із коефіцієнтом очікувань – критерій, який менше піддається акомодативним змінам і сам має високий асиміляційний вплив, хоча когнітивна складова, так само як і в коефіцієнті очікувань, досить яскраво виражена.

Показники рівня адекватності самоочікувань контрольної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно із констатувальним, набули позитивних, але несуттєвих змін у досліджуваних всіх років навчання. Це додатково засвідчує значний статичний характер рівня адекватності самоочікувань, їх асиміляційний зміст, а також підкреслює незначну позитивну тенденцію в традиційній системі навчання, виховання, несення служби в контексті оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Таблиця 3.16

Показники самоочікувань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Група курсантів	Рівень адекватності самооцікувань	Експериментальна група – 69 курсантів			
		Констатувальний етап		Контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
15, 25, 35	завищений	18	25,7	9	13,0
	адекватний	44	62,9	54	78,3
	занижений	8	11,4	6	8,7
Група курсантів	Рівень адекватності самооцікувань	Контрольна група – 73 курсанти			
		Констатувальний етап		Контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
13, 23, 33	завищений	23	31,5	20	27,4
	адекватний	43	58,9	45	61,6
	занижений	7	9,6	8	11,0

Порівняємо показники рівнів адекватності самооцікувань у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. У табл.3.16 бачимо, що в експериментальній групі на 9 курсантів із адекватним рівнем самооцікувань більше, ніж у контрольній, а досліджуваних із заниженим та завищеним рівнями самооцікувань – менше, відповідно, на 11 і 2 курсанти.

У табл.3.17 показано кількість досліджуваних та рівень адекватності їх самооцікувань.

Таблиця 3.17

Показники рівнів адекватності самооцікувань курсантів
на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Взвод	Рівень адекватності самооцікувань	Експериментальна група – 69 курсантів	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
1	2	3	4
15	завищений	6	3
	адекватний	14	19

	занижений	4	2
25	завищений	6	3
	адекватний	17	18
	занижений	1	2
35	завищений	6	3
	адекватний	13	17
	занижений	3	2
Взвод	Рівень адекватності самоочікувань	Контрольна група – 73 курсанти	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
13	завищений	11	8
	адекватний	13	14
	занижений	0	2
23	завищений	7	6
	адекватний	12	13
	занижений	5	5
33	завищений	5	6
	адекватний	18	18
	занижений	2	1

Зміни у експериментальній групі на контрольному етапі дослідження були позитивними. Визначимо за допомогою t -критерія Стьюдента, чи є вони суттєвими. У зведеній табл.3.18 показано результати визначення t -критерія Стьюдента рівня адекватності самоочікувань у всіх курсантських взводах, які склали експериментальну та контрольну групи.

Таблиця 3.18

Результати визначення t -критерія Стьюдента рівня адекватності самоочікувань у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
15	0,165	2,281	$p=0,046$, отже $p \leq 0,05$	24

25	0,223	1,870	p=0,039, отже p≤0,05	23
35	0,234	2,063	p=0,030, отже p≤0,05	22
Контрольна група – 73 курсанта				
взвод	стандартне відхилення	t-критерій	коэф. значущості	n
13	0,134	1,401	p=0,175, отже p≥0,05	24
23	0,089	0,433	p=0,669, отже p≥0,05	24
35	0,098	0,609	p=0,548, отже p≥0,05	25

В усіх взводах експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни ($p \leq 0,05$), – на відміну від контрольної групи, де зміни несуттєві ($p \geq 0,05$). Це підтверджує наше припущення, що поряд із значною асиміляційністю у рівні адекватності самоочікувань, когнітивна складова має вагоме значення. Відповідно, позитивні зміни в когнітивній складовій соціально-психологічних очікувань і самоочікувань зокрема, через рефлексивність, самопізнання, здатні впливати на підвищення показників рівня адекватності самоочікувань, рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

Впродовж формувального експерименту значна частина занять була спрямована на поглиблення, розширення Я-образу та Я-концепції особистості курсанта. Після проведення таких занять як «Самопрезентація або хто Я?», «Я-образ особистості курсанта», «Чи знаєш ти себе?», «Я очима групи», «Соціально-психологічний портрет офіцера-правоохоронця», значна частина – 23 курсанти, характеризуючи себе та товаришів почали вживати у своєму лексиконі такі характеристики: «врівноважений», «толерантний», «пунктуальний», «соціально компетентний», «експресивний»,

«екстравертований», «інтровертований», «алоцентричний», «егоїстичний», «альтруїстичний», «темпераментний», «вольовий», «моральний», «етичний».

Поглиблення знань курсантів про Я-образ, усвідомлення своєї унікальності та неповторності в нерозривному зв'язку з ціннісним ставленням до навколишніх актуалізувало потребу саморозвитку, самотворення, підвищило рівень саморегуляції поведінки та діяльності. Про це свідчать наступні висловлювання: «я можу значно краще навчатися і я знаю, що для цього потрібно», «я хотів би стати в своїй професії експертом, спеціалістом, який володіє максимальним обсягом знань», «останнім часом мені вдається налаштувати себе на позитивний перебіг подій і це сприяє досягненню вищих результатів», «я хочу краще планувати свій час», «можна більшого досягати, витрачаючи менше часу і зусиль», «я хочу краще розуміти людей», «майбутнє за психологією, і я, та й думаю інші курсанти, хотіли б досконало опанувати цю науку», «можу досягнути більшого, але лінивий», «мені не вистачає терпіння і зосередженості», «я періодично ставлю перед собою завдання, які пов'язані з інтелектуальним розвитком, і прагну їх виконувати».

Стійкі мотиви та прагнення розмірковувати про себе, свій внутрішній світ сприяли кращому розумінню власних сильних та слабких сторін. Адекватне сприймання себе зменшувало кількість напружень, незрозумілих ситуацій та конфліктів в міжособистісній взаємодії групи курсантів, що в свою чергу, сприяло стабілізації соціально-психологічного клімату у групі. Результати спостереження засвідчують наступне: на початковому етапі проведення формувальних впливів між курсантами доволі часто виникали суперечки, непорозуміння. На завершальному етапі (четвертий місяць проведення формувального експерименту) кількість таких ситуацій зменшилася на третину – 32,0%. Поліпшення соціально-психологічного клімату, на наш погляд, сприяло покращенню тих результатів навчально-професійної та службової діяльності курсантів, які значною мірою залежали від спільної міжособистісної взаємодії. Покращились результати на практичних заняттях із таких спеціальних дисциплін: основи слідчої діяльності, фізична та вогнева

підготовка, тактична підготовка. Про це свідчили висловлювання викладачів даних дисциплін та начальників курсів: «взвод 25 останнім часом значно підтягнувся у навчанні», «курсанти О.М., Д.І., Д.М. стали серйознішими, почали краще готуватися до занять», «курсанти з 15 взводу стали спокійнішими і більш розсудливими», «з 15 взводом любо працювати», «беріть приклад з 35 взводу, чому вони можуть, а інші не можуть» і т.п.

Дані навчально-методичного відділу засвідчили, що середній бал у 15 взводі з фізичної та вогневої підготовки за третій-четвертий місяць проведення наших формувальних впливів підвищився на 0,33 бала в середньому по групі, хоча у деяких курсантів цей показник підвищився на 1,0 – 1,5 бала; середній бал у 25 взводі з фізичної та вогневої підготовки, а також основ слідчої діяльності підвищився відповідно на 0,4 та 0,25 бала; у 35 взводі середній бал з фізичної та вогневої підготовки, а також тактичної підготовки підвищився на 0,25 та 0,5 бала. Ці якісні та кількісні результати не просто засвідчили позитивні результати формувальних впливів, а додатково підтвердили, що, оптимізуючи розвиток соціально-психологічних очікувань, можна впливати на зміст міжособистісної взаємодії курсантів, підвищувати результати навчально-професійної та службової діяльності курсантів.

З кожним заняттям курсанти покращували своє ставлення до навчально-професійної та службової діяльності. У них зростав рівень соціальної компетентності і розсудливості під впливом очікування позитивних змін у ставленні до них навколишніх, зокрема значущих інших, командирів взводів, начальників курсів. Як показали спостереження, доволі часто перебіг цього взаємозумовленого процесу мав конфліктний характер. Однак, ці конфлікти носили конструктивний характер, забезпечуючи перехід опонентів на якісно вищий рівень міжособистісної взаємодії.

Впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань, безумовно, сприяє ефективному перебігу міжособистісної взаємодії, стабілізує соціально-психологічний клімат у групі курсантів. Ми мали можливість спостерігати це покращення впродовж останніх

занять формувального експерименту, спілкуючись з професорсько-викладацьким та командно-офіцерським складом, а також під час проведення незалежної експертної оцінки на одному із останніх занять впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Ключове значення має порівняння показників коефіцієнта якості знань ($ЯЗ$) курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження, оскільки він є одним з найвагоміших критеріїв навчально-професійної та службової діяльності курсанта. Коефіцієнт якості знань – це відношення суми набраних позитивних балів (враховуються тільки оцінки «відмінно» і «добре») до максимально можливої суми та визначається за формулою:

$$ЯЗ = \frac{\Sigma a}{\Sigma \hat{a}}, \quad (3.1)$$

де Σa – сума набраних позитивних балів (враховуються тільки оцінки «відмінно» і «добре»);

$\Sigma \hat{a}$ – максимально можлива позитивна сума балів.

Наприклад. Курсант впродовж певного періоду отримав такі оцінки: «5», «5», «4», «3» і «4». Розрахуємо його коефіцієнт якості знань:

$$ЯЗ = \frac{\Sigma a}{\Sigma \hat{a}} = \frac{5+5+4+4}{5 \times 5} = 0,72$$

Коефіцієнт якості знань ($ЯЗ$) може бути в межах від 0,0 до 1,0. У нашому дослідженні ми здійснили рангування коефіцієнта якості знань на три рівні: низький $ЯЗ_n$ в межах від 0,0 до 0,35; середній $ЯЗ_c$ в межах від 0,36 до 0,70 та високий $ЯЗ_v$ в межах від 0,71 до 1,0. Зазначимо, що для визначення коефіцієнта якості знань ми отримали з навчально-методичного відділу зведену відомість результатів навчально-професійної та службової діяльності за два тижні, після

закінчення формувального експерименту, і саме в той час, коли проводився контрольний зріз. Порівняння коефіцієнта якості знань досліджуваних експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження дало можливість визначити міру ефективності навчально-професійної та службової діяльності у контексті оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Таблиця 3.19

Показники коефіцієнта якості знань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Група курсантів	Коефіцієнт якості знань	Експериментальна група – 69 курсантів			
		констатувальний етап		контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
15, 25, 35	високий	26	37,1	29	42,0
	середній	32	45,7	33	47,8
	низький	12	17,2	7	10,2
Група курсантів	Коефіцієнт якості знань	Контрольна група – 73 курсанти			
		констатувальний етап		контрольний етап	
		к-сть досл.	%	к-сть досл.	%
13, 23, 33	високий	32	43,8	32	43,8
	середній	32	43,8	34	46,6
	низький	9	12,4	7	9,6

Важливе значення для нашого дослідження мало порівняння коефіцієнта якості знань курсантів експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Це давало підстави упевнитися у правильності та доцільності обраних методів, прийомів, засобів, використаних на формувальному етапі дослідження. Порівняємо результати коефіцієнта якості знань у досліджуваних експериментальної групи на констатувальному та

контрольному етапах дослідження. Дані табл.3.19 засвідчують покращення результатів коефіцієнта якості знань курсантів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження: на три курсанти стало більше із високим коефіцієнтом якості знань, на одного курсанта більше із середнім коефіцієнтом якості знань і відповідно зменшилося на п'ять курсантів із низьким значенням коефіцієнта якості знань.

Таблиця 3.19

Показники коефіцієнта якості знань курсантів на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Взвод	Коефіцієнт якості знань	Експериментальна група – 69 курсантів	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
15	високий	11	9
	середній	6	11
	низький	7	4
25	високий	5	4
	середній	14	17
	низький	5	2
35	високий	10	16
	середній	12	5
	низький	0	1
Взвод	Коефіцієнт якості знань	Контрольна група – 73 курсанти	
		констатувальний етап	контрольний етап
		кількість досліджуваних	кількість досліджуваних
13	високий	13	12
	середній	8	9
	низький	3	3
23	високий	9	10
	середній	11	11
	низький	4	3
33	високий	10	10
	середній	13	14
	низький	2	1

Розглядаючи динаміку змін коефіцієнта якості знань у курсантів в експериментальних групах бачимо покращення у всіх групах. Найкращі досягнення у курсантів третього року навчання – на 6 досліджуваних з високим рівнем коефіцієнта якості знань у взводі 35 стало більше.

Для достовірності та презентабельності заключних результатів дисертаційного дослідження, визначимо значущість змін в експериментальних та контрольних курсантських групах на контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним, використовуючи *t*-критерій Стюдента. У зведеній табл.3.20 показано результати визначення *t*-критерія Стюдента коефіцієнта якості знань у всіх курсантських взводах експериментальних та контрольних груп.

З даних таблиці видно, що у двох взводах – 25 і 35 експериментальної групи сталися суттєві позитивні зміни ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). У взводі 15, що входив до експериментальної групи і у взводах, які склали контрольну групу дослідження, зміни несуттєві ($p \geq 0,05$).

Таблиця 3.20

Результати визначення *t*-критерія Стюдента коефіцієнта якості знань у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>
15	9,437	-0,802	$p=0,430$, отже $p \geq 0,05$	24
25	9,988	-2,585	$p=0,017$, отже $p \leq 0,05$	23
35	10,887	-3,059	$p=0,006$, отже $p \leq 0,01$	22
Контрольна група – 73 курсанти				
взвод	стандартне відхилення	<i>t</i> -критерій	коэф. значущості	<i>n</i>

13	10,013	1,229	$p=0,231$, отже $p \geq 0,05$	24
23	11,766	-0,076	$p=0,940$, отже $p \geq 0,05$	24
35	6,812	-0,590	$p=0,561$, отже $p \geq 0,05$	25

Пригадаємо, що визначивши кореляційний зв'язок r_s Ч.Спірмена між ранговими оцінками рівня сформованості соціально-психологічних очікувань та коефіцієнтом якості знань (§2.3), було отримано випадковий зв'язок у двох групах першого року навчання. Це пояснюється тим, що на першому курсі і на початку другого групотворчі динамічні процеси, перехід курсантської групи від дифузного стану до певного рівня розвитку її як колективу, та інші чинники не дають можливості стабілізуватися груповим нормам, звичаям, традиціям. Відсутність позитивних значущих змін у взводі 15 (курсанти першого року навчання) додатково підтверджує той факт, що, незважаючи на формувальні впливи, позначається несуттєвий кореляційний зв'язок на результатах міжособистісної взаємодії групи і коефіцієнті якості знань зокрема.

Отже: значущі позитивні зміни у 25 і 35 взводах ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$), а також позитивні зміни у взводі 15 переконливо підтвердили, що впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань суттєво поліпшує змістові характеристики міжособистісної взаємодії у групі, стабілізує соціально-психологічний клімат групи, підвищує ефективність навчально-професійної та службової діяльності курсантів, забезпечує формування високого рівня саморегуляції поведінки курсанта та створило сприятливі умови для становлення особистості офіцера-правоохоронця – гідного громадянина нашої держави.

ВИСНОВКИ

Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах є однією з вельми складних – як в теоретичному, так і в експериментальному аспектах – психологічних проблем. Це питання в умовах сьогодення набуває особливої актуальності.

Як показав аналіз літератури з даної проби, соціально-психологічні очікування – це складне психологічне утворення самосвідомості особистості, що регулює, врівноважує, координує, трансформує зовнішні та внутрішні впливи між «Я» та «не-Я» особистості. Соціально-психологічні очікування знаходяться в органічному взаємозв'язку з самооцінкою, рівнем домагань, рефлексивністю особистості і виступають своєрідною апробацією Я-концепції особистості та джерелом її інформації.

Розвиток саморегуляції особистості сприяє оптимізації її соціально-психологічних очікувань, які можна розглядати як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: **когнітивного** (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші суб'єкти міжособистісної взаємодії); **емоційно-ціннісного** (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і формування на цій основі певного ставлення до самої себе); **регулятивного** (здатність суб'єкта регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджувати очікування інших суб'єктів з власними думками, бажаннями, діями і враховувати їх ймовірні реакції).

Під **соціально-психологічними очікуваннями** ми розуміємо суб'єктивні орієнтації члена міжособистісної взаємодії стосовно того, як він оцінює і оцінюють його члени малої групи та на яку, у зв'язку з цим поведінку сподіваються. Зрозуміло, що ці орієнтації учасника міжособистісної взаємодії значною мірою детермінуються його власними самооцінкою, домаганнями, настановленнями.

Тривале вивчення психологічних особливостей соціально-психологічних очікувань у групах курсантів дозволяє стверджувати, що оптимальний рівень очікувань у групі курсантів сприяє ефективній адаптації на початковому етапі навчально-професійної та службової діяльності, формуванню актуалізаційних патернів міжособистісної взаємодії, здійснює стабілізаційний вплив на групові норми, звичаї, традиції, підвищує показники ефективної міжособистісної взаємодії у групі курсантів.

Сутність оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань полягає у поглибленні знань курсанта про Я-образ, усвідомленні своєї унікальності та цінності в нерозривному зв'язку з унікальністю й цінністю інших, осмисленні своєї ролі та місця у міжособистісних контактах, взаєминах, стосунках з іншими членами групи, актуалізації потреби саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самотворення з метою подальшої самореалізації. Оптимізація соціально-психологічних очікувань сприяє підвищенню рівня саморегуляції поведінки та діяльності, формуванню навичок і вмінь конструктивної взаємодії та спілкування, підвищенню рівня соціальної компетентності.

Аналіз результатів монографічного дослідження засвідчив достатню ефективність розробленої та апробованої нами комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів. Впровадження програми позитивно вплинуло на розподіл досліджуваних за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань.

Підбиваючи загальні підсумки проведеного дослідження, можна сформулювати такі основні висновки:

- соціально-психологічні очікування виступають первинною складовою процесу саморегуляції поведінки, який детермінований як внутрішніми утвореннями, котрі в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості, так і зовнішніми чинниками, які дають особистості

можливість перманентно здійснювати соціальну апробацію своєї поведінки в процесі міжособистісної взаємодії.

Змістові характеристики, критерії та рівень сформованості соціально-психологічних очікувань впливають на міжособистісну взаємодію групи курсантів, стабілізують соціально-психологічний клімат групи, підвищують результати навчально-професійної та службової діяльності курсантів, зокрема, позитивно впливають на коефіцієнт якості знань;

- визначено критерії соціально-психологічних очікувань: рівень адекватності самооцінки, рівень домагань, коефіцієнт очікувань та рівень адекватності самоочікувань. Виокремлено три рівні сформованості соціально-психологічних очікувань: **низький** – характеризується неадекватними самооцінкою та рівнем домагань, наближеними уявленнями про очікуваний перебіг подій; **середній**, якому притаманні переважно адекватні самооцінка та рівень домагань, хоча має місце незначна тенденція до завищення самооцінки, більш-менш чітка орієнтація в соціально-психологічних очікуваннях інших стосовно себе; **високий**, для якого характерна адекватна самооцінка, чітка орієнтація в соціально-психологічних очікуваннях інших стосовно себе, здатність адекватно сприймати і відображати плин подій курсантського життя;
- виявлено, що на першому курсі оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань сприяє ефективній адаптації курсантів, на другому – створює сприятливі умови для виникнення групових норм, звичаїв, традицій, на третьому – значною мірою впливає на підвищення якісних змістових характеристик міжособистісної взаємодії та сприяє ефективному перебігу процесу професіоналізації, а на четвертому курсі – спричиняє позитивний вплив на стабілізацію тих мікрогруп, котрі були утворені на другому-третьому роках навчання;
- експериментально підтверджено, що рівень сформованості соціально-психологічних очікувань позитивно корелює з результатами навчально-професійної та службової діяльності. Це зумовлено, в першу чергу,

особливістю навчально-виховного процесу. У навчальних планах курсантів переважає кількість практичних занять, де результати успішності залежать від злагоджених дій двох, трьох і більше учасників взаємодії. Саме ці злагоджені дії, вміння орієнтуватися в певних ситуаціях на очікування учасників взаємодії впливають на якісні показники знань. Узгоджені дії оперативної, слідчої групи в контексті навчально-професійної підготовки впливають на командний результат, що взаємозумовлює зв'язок рівня сформованості соціально-психологічних очікувань та міжособистісної взаємодії групи курсантів. Завдяки зростанню рівня сформованості соціально-психологічних очікувань кардинально змінюються якісні характеристики міжособистісної взаємодії групи, поліпшується якість та рівень знань курсантів;

- психологічні засади оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань склали: теоретико-методологічні положення, верифікована система принципів, механізми, методи, прийоми, на основі яких створена комплексна програма, що сприяла покращенню ставлення курсантів до навчально-професійної та службової діяльності, підвищувала показники коефіцієнта якості знань, а також рівня соціальної компетентності та розсудливості. Впровадження комплексної програми суттєво покращило змістові характеристики міжособистісної взаємодії, стабілізувало соціально-психологічний клімат групи, поліпшило показники навчально-професійної і службової діяльності, сприяло формуванню високого рівня саморегуляції поведінки особистості курсанта.

Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми соціально-психологічних очікувань в людських взаєминах. Зокрема, потребує подальшого теоретичного осмислення та експериментального дослідження гендерний аспект соціально-психологічних очікувань у контексті міжособистісної взаємодії; недостатньо вивченими залишаються соціально-психологічні очікування лідера малої групи, що й становить перспективу нашого наукового пошуку.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бесіда з курсантами

(І.С.Попович, 2008)

1. Як Ви самі себе сприймаєте?
2. Який Ви насправді?
3. Як Вас сприймають інші курсанти? Чому?
4. Як Ви сприймаєте інших курсантів? Чому?
5. Якої поведінки, реакції Ви очікуєте від значущих інших? Чому?
6. Яке значення для Вас мають інші курсанти взводу під час навчання та служби? Чому?
7. Від кого із курсантів Ви очікуєте допомоги та підтримки під час практичних занять, службової діяльності? Чому?

Додаток Б

«Дослідження самооцінки особистості»

(інтерпретація Т.І.Пашукової, 2000)

Мета дослідження: визначення рівня самооцінки.

Матеріали та обладнання: список слів або спеціальний бланк зі словами, які характеризують окремі риси особистості, ручка.

Це дослідження має два, істотно відмінні щодо процедури варіанти визначення самооцінки особистості. У обох варіантах можна працювати як з одним досліджуваним, так і з групою.

Перший варіант дослідження.

У основу дослідження самооцінки в цьому варіанті методики покладено спосіб рангування. Процедура дослідження поєднує дві серії. Матеріал, з яким працюють досліджувані, – це надрукований на спеціальному бланку список слів, що характеризують окремі риси особистості. Кожен досліджуваний отримує такий бланк на початку дослідження. Під час роботи з групою досліджуваних важливо забезпечити самостійність рангування.

Перша серія.

Завдання першої серії: визначення ідеального уявлення людини про себе, тобто “Я-ідеального”. З цією метою слова, надруковані на бланку, досліджуваний має розмістити в порядку надання їм переваги.

Інструкція досліджуваному: “Прочитайте уважно слова, які визначають риси особистості. Розгляньте ці риси з погляду їх належності ідеальній особистості, з погляду їхньої корисності, соціальної значущості та бажаності. Для цього прорангуйте їх (розташуйте в певному порядку), оцінивши в балах від 20 до 1. Оцінку 20 поставте в бланку, в колонці №1 ліворуч від риси, яка, на Ваш погляд, є найбільш корисною і важливою для людей. Оцінку 1 – у цій же колонці ліворуч від риси, яка найменш корисна, значуща й бажана. Всі інші оцінки, від 19 до 2, розмістіть згідно з Вашим ставленням до інших рис. Зважте, щоб жодна оцінка не може повторюватись двічі”.

Друга серія.

Завдання другої серії: визначення уявлення людини про свої власні риси, тобто “Я-реальне”. Як і в першій серії, досліджуваного просять прорангувати надруковані на бланку слова, однак уже з врахуванням того, чи характерні (наявні) позначені ним якості самій особистості.

Інструкція досліджуваному: “Прочитайте знову всі слова, які визначають риси особистості. Розгляньте ці риси щодо належності їх Вам. Прорангуйте їх у колонці 2, оцінивши кожен від 20 до 1. Оцінку 20 поставте справа від тієї риси, яка, на Ваш погляд, притаманна Вам найбільше, оцінку 19 поставте тій рисі, яка характерна для Вас трохи менше, ніж перша, і так далі.

Тоді оцінкою 1 у Вас буде позначено ту рису, яка властива Вам менше, ніж всі інші. Стежте, щоб оцінки-ранги не повторювалися”.

Слова, які визначають риси особистості, подані у таблиці 1:

Таблиця 1

Бланк

№1	Риси особистості	№2	d	d ²
	Поступливість			
	Сміливість			
	Запальність			
	Нервозність			
	Терпимість			
	Захоплюваність			
	Пасивність			
	Холодність			
	Ентузіазм			
	Обережність			
	Вередливість			
	Повільність			
	Нерішучість			
	Енергійність			
	Життєрадісність			
	Помисливість			
	Упертість			
	Безпечність			
	Сором'язливість			
	Відповідальність			

Опрацювання результатів

Мета опрацювання результатів – визначення зв'язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять в уявлення “Я-ідеальне” і “Я-реальне”. Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч.Спірмена. Оцінки від 1 до 20 пропонуваніх рис в обох рядах приймаються за їхні ранги. Різниця рангів, що визначають місце тієї чи іншої риси особистості, дає можливість вирахувати коефіцієнт за формулою:

$$r=1 - 6 \frac{\sum d^2}{n(n-1)}, \quad (1)$$

де n – число запропонованих рис особистості ($n=20$);

d – різниця номерів рангів.

Щоб вирахувати коефіцієнт, потрібно спочатку вирахувати на бланку, в спеціально відведеній колонці, різницю рангів (d) за кожною запропонованою рисою. Потім кожне отримане значення різниці рангів (d) підносять до квадрата і пишуть результат на бланку в колонці (d^2), додають і суму ($\sum d^2$) вносять у формулу.

Коли кількість рис дорівнює 20, то формула має спрощений вигляд:

$$r=1 - 0,00075 \times \sum d^2 \quad (2)$$

Коефіцієнт рангової кореляції (r) може бути в межах від -1 до $+1$. Коли отриманий коефіцієнт не менший $-0,37$ і не більший $+0,37$ (при $p=0,05$), то це вказує на слабкий, незначний зв'язок (або на те, що його немає) між уявленнями людини про риси свого ідеалу і про свої реальні риси. Такий показник може бути отримано через недотримання досліджуваним інструкції. При дотриманні інструкції подібний зв'язок означає нечітке і недиференційоване уявлення людини про своє “Я-ідеальне” і “Я-реальне”.

Значення коефіцієнта кореляції від $+0,38$ до $+1$ засвідчує наявність позитивного зв'язку між “Я-ідеальним” і “Я-реальним”. Якщо виявлено позитивний зв'язок між “Я-ідеальним” і “Я-реальним”, то величина коефіцієнта засвідчує завищення самооцінки. При цьому, якщо значення r перебуває в інтервалі від $+0,39$ до $+0,89$, то у досліджуваного є лише тенденція до завищення самооцінки, а якщо знаходиться в інтервалі від $+0,9$ до $+1$, то таку самооцінку слід вважати надміру завищеною. Значення коефіцієнта кореляції в інтервалі від $-0,38$ до -1 засвідчує суттєвий негативний зв'язок між “Я-ідеальним” і “Я-реальним”, що відображає невідповідність або розбіжність уявлення людини про те, якою їй потрібно бути, і те, якою вона є за її уявленнями насправді. Цю невідповідність пропонується інтерпретувати як

занижену самооцінку. Чим ближче коефіцієнт до -1 , тим більша міра невідповідності.

Другий варіант дослідження

Другий варіант дослідження самооцінки базується на спробі вибору. Матеріалом є список слів, які визначають окремі риси особистості. Цей варіант дослідження складається також з двох серій.

Перша серія.

Завдання першої серії: визначення списку і кількості еталонних рис бажаного та небажаного образу «Я». Досліджуваного просять продивитися слова із списку і, вибравши їх, скласти два ряди. В один ряд треба записати слова, які визначають риси особистості, що належать до суб'єктивного ідеалу, тобто складають «позитивну» множину, а в другий ряд – якості небажані, тобто ті, що складають «негативну» множину.

Інструкція досліджуваному: «Подивіться уважно на список запропонованих Вам слів, які характеризують особистість. У лівій колонці на аркуші паперу запишіть ті риси, які Ви бажали б мати в себе, а в правій – небажані для Вас. Риси, зміст яких Вам не зрозумілий або які Ви не можете віднести ні до першої, ні до другої колонки, не потрібно писати взагалі».

Друга серія.

Завдання другої серії: визначення вибору рис особистості досліджуваного, які, на його думку, йому властиві поміж вибраних еталонних рис «позитивної» і «негативної» множини.

Інструкція досліджуваному: «Продивіться уважно слова, записані Вами в ліву та праву колонку і якось позначте ті риси, котрі, на Вашу думку, Вам властиві».

Список рис, які характеризують особистість.

Акуратність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, заздрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковірність, повільність, мрійливість, помисливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність,

нервозність, непорушність, нестриманість, чарівність, вразливість, обережність, чуйність, педантизм, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розв'язність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчуття, терпимість, боягузтво, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – отримання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (CO^+) і «негативною» (CO^-) множинами. Для підрахунків кожного з коефіцієнтів кількість рис у колонці, визначених досліджуваним як таких, що властиві йому (M), ділять на всю суму рис у даній колонці (H). Формули для підрахунку коефіцієнтів:

$$CO^+ = \frac{M^+}{H^+}; CO^- = \frac{M^-}{H^-}, \quad (3; 4)$$

де M^+ і M^- – кількість рис у «позитивній» і «негативній» множині, тобто тих, що позначені досліджуваним як такі, що йому властиві;

H^+ і H^- – кількість еталонних рис, тобто відповідно кількість слів правої і лівої колонок.

Рівень та адекватність самооцінки визначають на основі отриманих коефіцієнтів за допомогою табл.2.

Таблиця 2

Шкала адекватності самооцінки

CO^+	CO^-	Рівень самооцінки
1,00 – 0,76	0,00 – 0,25	надміру завищений
0,75 – 0,51	0,26 – 0,49	тенденція до завищення
0,50	0,50	адекватна
0,49 – 0,26	0,51 – 0,75	тенденція до заниження
0,25 – 0,00	0,76 – 1,00	надміру занижений

Визначаючи рівень самооцінки та її адекватність, важливо враховувати не тільки величину отриманого коефіцієнта, а й суму рис, які складають ту чи іншу множину (H^+ і H^-). Чим менше рис, тим простіший відповідний еталон. Крім того, рівень самооцінки за «позитивною» і «негативною» множиною в

декого може відрізнятись. Це може спричинятися захисним механізмом особистості, що потребує спеціального аналізу.

Аналіз результатів.

У двох запропонованих варіантах дослідження самооцінки її рівень і адекватність визначаються як відношення між «Я-ідеальним» і «Я-реальним». Уявлення людини про себе, як правило, здається їй переконливим незалежно від того, ґрунтується воно на об'єктивному знанні чи на суб'єктивній думці, є воно справжнім чи хибним. Риси, які людина приписує собі, не завжди адекватні. Процес самооцінювання може проходити двома напрямками: 1) шляхом порівняння рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і 2) шляхом порівняння себе з іншими людьми.

Проте, незалежно від того, чи в основі самооцінки знаходяться власні міркування людини про себе, чи інтерпретації ставлення інших людей, самооцінка завжди носить суб'єктивний характер, до того ж показниками можуть виступати її адекватність та рівень.

Адекватність самооцінки виражає міру відповідності уявлень людини про себе об'єктивним основам цих уявлень. Так, приміром, неадекватність в оцінюванні свого зовнішнього вигляду може бути викликана як орієнтацією людини на зовнішні стандарти та оцінки, так і викривленими уявленнями про ці оцінки або незнанням їх.

Рівень самооцінки відбиває зв'язок між оцінюванням справжніх та ідеальних уявлень про себе. Адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна віднести до позитивного ставлення до себе. Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, з відчуттям власної неповноцінності.

Висновок: адекватність і рівень самооцінки будуть надійними, якщо результати збігаються за обома варіантами методик або підтверджуються спостереженнями.

У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє співвідношення образу «Я-реального» з образом «Я-ідеальним».

Другий чинник, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією оцінок і соціальних реакцій інших людей, а також з позицією, обраною людиною в системі суспільних та міжособистісних стосунків.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, з мотивацією та з емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежить інтерпретація придбаного досвіду й очікування людини стосовно самої себе та інших людей.

Внутрішня суперечливість і викривленість уявлень про себе можуть породжувати в людини страждання, відчуття провини, сорому, образи, огиди, гніву. Для гармонізації системи самоствавлення є методи психологічної корекції та розвитку, один з яких – соціально-психологічний тренінг.

Додаток В

«Дослідження рівня домагань»

(P.Shvartslander, інтерпретація Т.І.Пашукової, 2000)

Мета дослідження: визначення рівня домагань особистості з використанням моторної проби Шварцландера.

Матеріали та обладнання: бланк з чотирма прямокутними секціями, кожна з яких складається з маленьких квадратів з розміром сторони 1,25 см, ручка, секундомір.

Процедура дослідження.

Дослідження проводиться в парі, яка складається з експериментатора і досліджуваного. Завдання дається як тест на моторну координацію, а справжня мета дослідження не оголошується.

Експериментатор зобов'язаний зручно посадити досліджуваного за добре освітлений стіл, видати бланк з чотирма прямокутними секціями, ручку і провести дослідження з чотирьох спроб, даючи інструкцію і фіксуючи час виконання їх за допомогою секундоміра.

У кожній спробі пропонується завдання проставити хрестики в максимальну кількість квадратів однієї з прямокутних секцій за визначений час.

Перед кожною спробою досліджуваного просять назвати кількість квадратів, які він може заповнити хрестиками, розставляючи їх по одному в кожному квадраті за 10 секунд. Він записує свою відповідь у верхню велику клітинку першої прямокутної секції. Після спроби, яка починається і закінчується за сигналом експериментатора, досліджуваний підраховує кількість проставлених хрестиків і записує цю кількість у нижній великій клітинці прямокутної секції.

Важливо, щоб кількість передбачених і реально заповнених квадратів досліджуваний записував сам.

Інструкція досліджуваному: “Вам необхідно за 10 секунд проставити якомога більше хрестиків у квадрати даної прямокутної секції. Перед початком роботи визначте, скільки квадратів Ви можете заповнити. Запишіть це число у верхній великій клітинці прямокутної секції. Починайте розставляти хрестики у квадрати за сигналом. Усе зрозуміло? Якщо так, то починаємо!”

Друга спроба проводиться за тією ж схемою, що і перша. Перед її початком дається така **інструкція:** “Підрахуйте кількість заповнених Вами квадратів і запишіть свій результат у нижньому прямокутнику першої секції. Після цього подумайте і визначте, скільки Ви розставите хрестиків у наступній таблиці. Запишіть це число у верхній великій клітинці другої прямокутної секції.”

У третій спробі час, відведений на виконання досліду, зменшується до 8 секунд. Так само проводять четверту спробу. Бланк дослідження рівня домагань має наступну форму (табл.1):

Таблиця 1

Бланк

Дата, прізвище, ім'я, по батькові досліджуваного й експериментатора зазначаються на звороті бланку після проведення всіх спроб цього дослідження. Також там записується самозвіт досліджуваного. У самозвіті записують не лише самопочуття досліджуваного, а і його оцінку дослідження. Для цього задають такі запитання: «Чи сподобалося Вам дослідження?», «Чи бажаєте Ви ще раз взяти участь у подібному дослідженні?», «Чим Ви керувалися під час визначення Ваших можливостей у розстановці хрестиків у квадраті?»

Опрацювання результатів.

Мета опрацювання результатів – отримання середньої величини цільового відхилення, на основі якого визначають рівень домагань. Цільове відхилення (C_{ϕ}) – це різниця між кількістю графічних елементів (хрестиків), які досліджуваний планував поставити, і кількістю реально розставлених елементів. Вони позначаються на бланку кожним досліджуваним самостійно в графах «РДМ» і «РДС». При цьому «РДМ» – це число, що міститься у верхній великій клітинці тієї чи іншої прямокутної секції, а «РДС» – у нижній.

Цільове відхилення підраховують за формулою:

$$C_{\phi} = \frac{(\text{РДМ}_2 - \text{РДН}_1) + (\text{РДМ}_3 - \text{РДН}_2) + (\text{РДМ}_4 - \text{РДН}_3)}{3}, \quad (1)$$

де РДМ_2 , РДМ_3 і РДМ_4 – величини рівня домагань розстановки хрестиків у квадрати кожної з 2 – 4 спроб;

РДС_1 , РДС_2 , РДС_3 – величини рівня досягнень відповідно в 1–3 спробах.

Аналіз результатів.

Рівень домагань є важливим структуроутворним компонентом особистості. Це досить стабільна індивідуальна якість людини, яка характеризує: по-перше, рівень складності завдань, що обираються, по-друге, вибір суб'єктом мети чергової дії залежно від переживання успіху або невдачі у попередніх діях, по-третє, бажаний рівень самооцінки особистості.

У запропонованій методиці рівень домагань визначається за цільовим відхиленням, тобто за різницею між тим, що людина планувала виконати за визначений час, і тим, що вона насправді виконала. Дослідження дозволяє визначити рівень і адекватність домагань. Рівень домагань пов'язаний з процесом цілепокладання і є мірою локалізації мети в діапазоні труднощів. Адекватність домагань свідчить про відповідність висунутої мети і можливостей людини.

Для визначення рівня й адекватності домагань можна використовувати такі стандарти (табл.2):

Таблиця 2

Шкала адекватності домагань

<i>Цв</i>	Рівень домагань
5,0 і більше	надміру високий
3,0 – 4,99	високий
1,00 – 2,99	адекватний
-1,49 – 0,99	низький
-1,50 та нижче	надміру низький

Високий рівень домагань людини може поєднуватися з переконливістю в цінності своїх дій, з прагненням до самоствердження, з відповідальністю, з корекцією невдач за рахунок власних зусиль, з наявністю стійких життєвих планів.

Якщо в людини надміру високий рівень домагань, то, як правило, це супроводжується фруструванням, вимогливістю до навколишніх, екстрапунітивністю. Особи з таким рівнем домагань іпохондричні і відчують труднощі в реалізації власних життєвих планів.

Адекватний рівень домагань характерний для осіб впевнених у собі, товариських, які не шукають самоствердження, налаштованих на успіх, які зважають свої сили і співвідносять свої зусилля з цінністю досягнутого.

Низький рівень домагань багато в чому залежить від установки на невдачу. У осіб з надміру низьким рівнем домагань часто бувають нечіткі плани на майбутнє. Зазвичай, вони орієнтовані на підкорення і часто виявляють безпорадність. Однією з проблем таких людей може стати планування своїх дій на найближчий час і співвідношення їх з перспективою.

Неадекватність рівня домагань може привести до дезадаптивної поведінки, до неефективності будь-якої діяльності, до труднощів у міжособистісних стосунках.

Зниження рівня домагань, яке розвивається внаслідок дефіциту соціально-значущого успіху, може викликати зниження мотивації, невпевненість і глобальне побоювання труднощів.

Корекцію рівня слід спрямовувати на погодження уявлень про бажаний результат з можливостями і здатностями людини. Закріплення цього погодження в конкретній успішній діяльності підвищує адекватність рівня домагань.

Додаток Г

«Соціометрія»

(J.L.Moreno, адаптація Я.Л.Коломінського, 1974)

Процедура дослідження.

Члени групи вибирають трьох однокласників для будь-якої спеціальної діяльності (праці, відпочинку і т.ін.). Зверху праворуч записане прізвище того, хто здійснював вибір. Нижче – прізвища тих, кого обрали.

Результати опитування треба занести до соціоматриці. Соціоматриця має містити стільки порядкових номерів, скільки членів у групі (табл.1).

Таблиця 1

Соціоматриця переваг досліджуваної групи

№ п/п	Член групи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	Костянтин А.	■						+	+												+				
2	Костянтин Б.		■	+								+											+		
3	Тимур Б.	+		■					+													+			
4	Марія Б.	+			■						+								+						
5	Олег Г.			+		■			+		+														
6	Олег Д.	+				■												+			+				
7	Іван З.	+					■	+	+																
8	Ігор К.	+						+	■							+									
9	Михайло К.							+	+	■						+									
10	Олександр К.	+								■			+									+			
11	Петро К.		+								■						+				+				
12	Олег Л.	+								+		■													+
13	Станіслав М.	+									+			■								+			
14	Ігор М.				+								+		■				+						
15	Микола Н.	+													+	■	+								
16	Андрій Н.															+	■			+		+			
17	Анатолій Н.	+												+				■			+				
18	Сергій Н.				+						+							+	■						
19	Андрій П.																			■		+	+	+	
20	Віталій Р.	+							+									+			■				
21	Максим Т.	+																			+	■	+		
22	Олександр Т.										+											+	+	■	
23	Іван Т.	+							+		+													■	
24	Олег Х.	+														+						+			■
Σ виборів		14	1	2	1	0	0	3	7	1	5	3	1	1	2	5	1	4	1	1	11	4	2	1	1
Σ взаємовиборів		3	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Треба заштрихувати діагональ, яка йде з лівого верхнього кута до правого нижнього.

Соціоматриця – це таблиця, яка графічно зображує вибори досліджуваних за допомогою умовних позначок (+).

У кожному рядку проти номерів досліджуваних, обраних конкретним членом групи, ставиться знак «+» (приміром, досліджуваний №1 обрав досліджуваного за №№ 4; 10; 25, тому знаки «+» ставляться на перетині рядка і стовпчиків №№4; 10; 25).

Якщо досліджувані обрали один одного (наприклад, №1 вибрав №4, а №4 вибрав №1), то це – взаємовибір. Ці вибори потрібно виділити (обвести кружечком).

Після того, як до соціограми будуть занесені всі дані, треба підрахувати загальну кількість взаємовиборів в кожному стовпчику і записати їх до відповідної графи.

Далі слід побудувати соціограму (досить велику, щоб було зручно з нею працювати). Соціограма – це чотири концентричних кола, розділені вертикальною лінією на дві частини (розподіл за статевою ознакою).

○ – дівчата

△ – хлопці

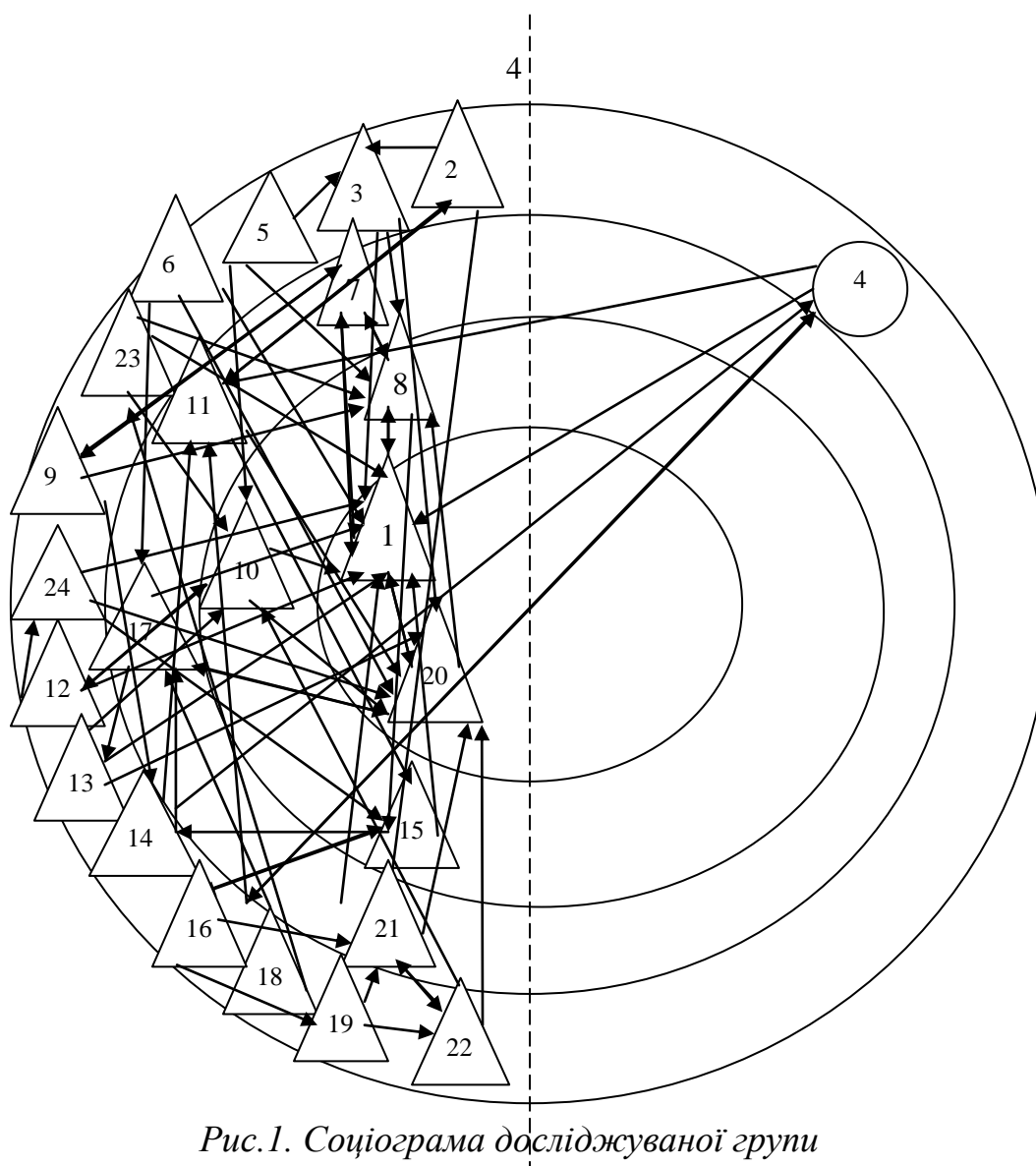


Рис.1. Соціограма досліджуваної групи

Використовуючи умовні позначки, у цих колах треба розташувати всі номери досліджуваних. У першому колі (центральному) зображуємо тих, хто має найбільшу кількість виборів (це так звані «лідери» або «соціометричні зірки»). Вони мають удвічі більше виборів середньої кількості. Друге коло – «переважаючі» або «наближені», які мають середню кількість виборів. Третє коло – «зневажені» або «відсунуті» – кількість виборів менша за середню. Четверте коло – «ізолювані» або «неприйняті», ті, котрі отримали дуже низьку кількість виборів.

Коли всі номери досліджуваних з умовними позначками будуть розташовані в залежності від кількості виборів у відповідних колах, слід поєднати осіб, які знаходяться у взаємовиборі. Взаємовибір позначається безперервною лінією між двома відповідними номерами.

Визначити кількість мікрогруп, дати характеристику однієї з них.

Опрацювання отриманих даних.

Кількість виборів, отриманих кожним студентом, характеризує його місце в системі міжособистісних взаємин, тобто визначає його соціометричний статус.

Соціометричний статус визначається за формулою:

$$S_i = \frac{\Sigma R_i}{n-1}, \quad (1)$$

де ΣR_i – сума індивідуальних виборів;

n – кількість членів групи.

Крім того, можна обчислити індекс групової згуртованості. Він знаходиться за формулою:

$$C_{гр} = \frac{\Sigma R_{вз}}{\frac{1}{2}(n^2 - n)}, \quad (2)$$

де $\Sigma R_{вз}$ – сума взаємовиборів усієї групи;

n – кількість членів групи.

Висновок.

Зробити висновок, на якій стадії розвитку знаходиться колектив, які міжособистісні взаємини переважають. Чи є лідер? Чи існує проблема формального та неформального лідерства?

Додаток Д

«Експектометрія»

(І.С.Попович, 2008)

Мета дослідження: визначення очікуваної структури міжособистісних взаємин.

Матеріали та обладнання: бланк із списком учасників взаємодії (члени малої групи), ручка, лінійка.

Процедура дослідження.

Експектометрія (від лат. expecto – чекаю і грец. μέτρον – вимірюю) – метод, який створений на базі соціометрії і належить до методик соціометричного типу. Експектометричний метод дозволяє визначити не тільки кількісні показники і побудувати графічну структуру міжособистісних взаємин в малій групі, виходячи із кількості і змісту взаємних виборів її членів за певним соціометричним критерієм, але й дає можливість відобразити очікувану структуру міжособистісних взаємин. Очікувана структура міжособистісних взаємин дозволяє глибше проаналізувати динаміку групового життя, порівняти реальний і прогнозований перебіг подій.

Інструкція. Експектометрію застосовують у поєднанні із соціометрією. Членам досліджуваної групи пропонується відповісти на заздалегідь підготовлене запитання. Це запитання може стосуватися ділової сфери, особистісних стосунків чи дружніх взаємин. Дослідження дає можливість простежити симпатії, антипатії, емоційно-ціннісне ставлення один до одного, до лідерів, «середнячків», «ізольованих». Респондент, крім відповіді на запитання і здійснення заздалегідь визначеної кількості виборів, що особливо

важливо, здійснює очікувані вибори. Кожному члену групи потрібно дати відповідь і здійснити вибір за всіх однокорупників по черзі. Респондент починає відповідь такою фразою: «Від А. я очікую таких виборів ...», і таким чином про всіх однокорупників. Це – не просто відгадування виборів, а складний соціально-психологічний аналіз, який передбачає поєднання самооцінок, взаємооцінок, оцінного ставлення, настановлень, домагань, сукупності знань і здійснюється в контексті міжособистісної взаємодії групи стосовно передбачуваних подій. Ця процедура нагадує своєрідне прогнозування міжособистісних взаємин. Якщо досліджувана група складається з n членів, то кінцевим результатом буде n очікуваних варіантів міжособистісних взаємин і один реальний варіант, тобто соціометричний. Таким чином ми отримуємо n -кількість прогнозованих індивідуальних експектоматриць і експектограм. Це, звичайно, ускладнює обробку результатів, але, на наш погляд, такий спосіб порівняння реального варіанту статусної ієрархії групи, динаміки її життя і очікуваного варіанту в поєднанні з іншими методами дослідження, дає можливість рельєфніше окреслити суттєві характеристики досліджуваного феномену.

Зіставлення очікуваного варіанту і соціометричного дає змогу визначити кількість очікуваних виборів, що збіглися з соціометричними (a), та кількість очікувань власного вибору (c). На підставі цих експериментальних даних мають місце наступні експектометричні характеристики, а також формули, за якими ці характеристики можна визначити: коефіцієнт очікувань (E); груповий коефіцієнт очікувань (E_{gp}); експектометричний статус (ES); рівень адекватності самооцікувань (A); коефіцієнт взаємоочікуваних виборів (E_{gp}); коефіцієнт групової згуртованості (B).

Коефіцієнт очікувань – це відношення очікуваних виборів респондента, які збіглися із виборами групи, до загальної кількості виборів групи. Коефіцієнт очікувань визначається за формулою:

$$E = \frac{a}{v(n-1)}, \quad (1)$$

де E – коефіцієнт очікувань респондента;

a – кількість очікуваних виборів респондента, які збіглися із виборами групи;

v – кількість соціометричних виборів респондента;

n – кількість членів групи.

Одним із основних критеріїв у визначенні рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань виступає коефіцієнт очікувань (E). Цей коефіцієнт дає можливість кількісно визначити прояви тих психологічних утворень, які, з одного боку, пов'язані з самосвідомістю особистості, а з іншого – її соціальним оточенням. На низькому рівні сформованості соціально-психологічних очікувань коефіцієнт очікувань знаходиться в межах від 0,0 до 0,25 і позначається (E_n); на середньому – 0,26 – 0,50 (E_c) і на високому рівні – 0,51 – 1,0 (E_e).

Груповий коефіцієнт очікувань – це середнє математичне значення коефіцієнтів очікувань всіх членів групи. Груповий коефіцієнт очікувань визначається за формулою:

$$E_{gp} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{v(n^2 - n)} = \frac{\sum a}{v(n^2 - n)} \text{ або } E_{gp} = \frac{\sum E}{n}, \quad (2; 3)$$

де E_{gp} – груповий коефіцієнт очікувань;

$\sum a$ – загальна сума кількості очікувань респондентів, котрі збіглися з виборами групи;

n – кількість членів групи;

v – кількість соціометричних виборів респондента;

$\sum E$ – загальна сума коефіцієнтів очікувань респондентів.

Показники групового коефіцієнта очікувань вказують на рівень розвитку групи, на соціально-психологічну компетентність її членів.

Експектометричний (очікуваний) статус – це відношення кількості самоочікуваних виборів до можливої кількості очікувань власного вибору респондента. Експектометричний статус респондента визначається за формулою:

$$ES = \frac{c}{n-1}, \quad (4)$$

де ES – експектометричний статус респондента;

c – кількість очікувань власного вибору;

n – кількість членів групи.

Коефіцієнт взаємоочікуваних виборів – це відношення взаємоочікуваних виборів респондента до можливої їх кількості. Коефіцієнт взаємоочікуваних виборів визначається за формулою:

$$E_{ep} = \frac{d}{n-1}, \quad (5)$$

де E_{ep} – коефіцієнт взаємоочікуваних виборів респондента;

d – кількість взаємоочікуваних виборів;

n – кількість членів групи.

Приклад: у групі, яка складається із 25 осіб, респондент А очікує, що в контексті виконання певного завдання, його оберуть всі члени групи, тобто це очікування власного вибору ($c=24$). Респондента А обирає тільки 12 одногрупників, таким чином – кількість взаємоочікуваних виборів ($d=12$). Тоді за формулою:

$$E_{ep} = \frac{d}{n-1} = \frac{12}{25-1} = 0,5$$

Таким чином коефіцієнт взаємоочікуваних виборів $E_{ep} = 0,5$.

Експектометричний статус, на відміну від соціометричного, це завжди прогноз, сподівання, чекання, і тому його можна назвати очікуваним чи прогнозованим статусом. Для регулювання міжособистісних взаємин, і взагалі управління процесом навчально-виховної роботи, важливо знати соціально-психологічні очікування учасників взаємодії і вміти належним чином впливати на них, оптимізуючи їх. Соціометричний статус має такі ж критерії як експектометричний, тобто: низький (від 0,0 до 0,20), середній (від 0,21 до 0,40) та високий (від 0,41 до 1,0).

Рівень адекватності самоочікувань – це відношення різниці кількості самоочікуваних виборів і кількості соціометричних виборів до можливої кількості очікувань власного вибору респондента. Рівень адекватності самоочікувань визначається за формулою:

$$A = \frac{c-v}{n-1}, \quad (6)$$

де A – рівень адекватності самоочікувань;

c – кількість очікувань власного вибору;

v – кількість соціометричних виборів респондента;

n – кількість членів групи.

Здійснюючи визначення рівня адекватності самоочікувань, потрібно зіставити очікувані вибори із соціометричними. Теоретично можна спрогнозувати таку ситуацію, коли респондент очікує вибори від №№1;2;3;4;5 респондента за списком, а його обирають №№6;7;8;9;10. Таким чином, рівень самоочікувань респондента є неадекватним, а спрямованість і рівень (завищений, занижений) визначаються в поєднанні із іншими методами, обов'язково при цьому враховуються самооцінка та рівень домагань досліджуваних респондентів.

Для визначення рівня адекватності самоочікувань можна використовувати такі стандарти:

Таблиця 1

Шкала адекватності самоочікувань

A	Рівень адекватності самоочікувань	
від +0,59 до +1,0	завищений	надміру завищений
від +0,16 до +0,58		тенд. до завищення
від -0,15 до +0,15	адекватний	
від -0,16 до -0,58	занижений	тенд. до заниження
від -0,59 до -1,0		надміру занижений

Коефіцієнт групової згуртованості – це відношення загальної кількості взаємоочікуваних виборів до можливої їх максимальної кількості. Коефіцієнт групової згуртованості, визначений через взаємні очікування, більш надійний, на відміну від цього ж коефіцієнта, отриманого через соціометричні взаємовибори. Запропонований нами коефіцієнт групової згуртованості дозволяє враховувати не тільки вибори членів групи, але й їх прогнози, очікування, сподівання. Останні, в свою чергу, виступають своєрідними орієнтирами в міжособистісній взаємодії малої групи. Коефіцієнт групової згуртованості визначається за формулою:

$$B = \frac{\sum d}{n^2 - n} \quad \text{або} \quad B = \frac{\sum E_{ep}}{n}, \quad (7)$$

де $\sum d$ – загальна сума взаємоочікуваних виборів;

$\sum E_{ep}$ – загальна сума коефіцієнтів взаємоочікуваних виборів респондентів;

B – коефіцієнт групової згуртованості;

n – кількість членів групи.

Будуємо експектограму і експектоматрицю кожного учасника взаємодії і порівнюємо їх із соціограмою та соціоматрицею взаємин досліджуваної групи. Методика побудови експектограми і експектоматриці аналогічна з соціограмою та соціоматрицею. Порівняння дозволяє детально проаналізувати реальний перебіг подій і прогнозований варіант будь-якого учасника взаємодії, глибше збагнути зміст соціально-психологічних очікувань, природу очікуваного вибору.

Експектометрія застосовується в поєднанні із соціометрією, що дозволяє визначати реальний зміст міжособистісної взаємодії, вивчати очікуваний перебіг подій, прогнозувати поведінку учасників взаємодії.

3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
Σ												
$A_r = \frac{\Sigma}{2(n-1)}$												

Шкала прийняття дає можливість визначити такі показники:

1. Соціальні характеристики індивіда:

а) місце індивіда, його статус у групі визначаються коефіцієнтом прийняття його групою:

$$A_r = \frac{\Sigma gr}{2(n-1)}, \quad (1)$$

де Σgr – сума виборів по вертикалі;

n – кількість членів групи.

б) ставлення індивіда до кожного члена і групи загалом визначається коефіцієнтом прийняття групи індивідом

$$A_p = \frac{\Sigma p}{2(n-1)}, \quad (2)$$

де Σp – сума виборів по горизонталі;

n – кількість членів групи.

2. Соціальні характеристики групи:

а) згуртованість групи, міра її єднання визначається різницею сум взаємних позитивних і взаємних негативних виборів, поділеною на $n(n-1)$.

Згуртованість (U) тим вища, чим ближчий коефіцієнт ($KЗ$) до +1.

$$U = \frac{\Sigma r(+)-\Sigma r(-)}{n(n-1)}, \quad (3)$$

де $\Sigma r(+)$ – сума взаємних позитивних виборів;

$\Sigma r(-)$ – сума взаємних негативних виборів;

n – кількість членів групи.

б) соціальна експансивність (показник динаміки соціального життя групи) визначається арифметичною сумою взаємних позитивних і взаємних негативних виборів, поділеною на $n(n-1)$:

$$\Sigma_{gr} = \frac{\Sigma r(+)+\Sigma r(-)}{n(n-1)}, \quad (4)$$

де $\Sigma r(+)$ – сума взаємних позитивних виборів;

$\Sigma r(-)$ – сума взаємних негативних виборів;

n – кількість членів групи.

в) для порівняння характеристики різних груп, за мірою взаємного внутрішньогрупового прийняття обчислюється коефіцієнт внутрішньогрупового прийняття (КВП):

$$A = [\Sigma_{r1}(+) + \Sigma_{r2}(+)] + [\Sigma r(-) + \Sigma r(-)], \quad (5)$$

де $\Sigma_{r1}(+)$ – сума взаємних позитивних виборів у першій групі;

$\Sigma_{r2}(+)$ – сума взаємних позитивних виборів у другій групі.

Цей показник коливається у межах від +1 – найвищої міри прийняття, (коли кожний член групи вибирає всіх прийнятих із найвищою оцінкою), до -1 – найвищої міри неприйняття.

Коефіцієнт згуртованості (КЗ) (U) повинен бути тим більший, чим тіснішої взаємодії, всіх без винятку, членів групи вимагає характер спільної діяльності.

Показник потреби у тісному спілкуванні визначається за максимальною кількістю взаємних позитивних виборів. Чим менша група, тим більшої згуртованості можна очікувати. У групі, яка нараховує 30–35 чоловік, за відсутності взаємних негативних виборів, (а отже і конфліктних пар) задовільним можна вважати коефіцієнт згуртованості, який дорівнює 0,20–0,25.

КЗ (U) і КВП (A) характеризують внутрішню атмосферу групи, її психологічний клімат (і його потенційні можливості). Існує прямий зв'язок між згуртованістю, високим взаємним прийняттям та ефективністю діяльності.

Коефіцієнт соціальної експансивності (Σgr) є доповненням до коефіцієнта групового прийняття (A). Так, за середніх і низьких показників A великий коефіцієнт Σgr свідчатиме про напруженість у внутрішньогрупових взаємовідносинах і вимагатиме аналізу якісного змісту особливостей особистих стосунків.

Метод має деякі переваги над соціометрією: застосування шкали прийняття дає змогу точніше визначити ставлення членів взаємодії, що особливо важливо, коли необхідна не тільки діагностика, а й терапія стосунків.

Додаток Ж

«Психодіагностика колективу»

(А.В.Петровский и В.В.Шпалинский, 1978)

Методика: Визначення ціннісно-орієнтаційної єдності (ЦОЄ) групи.

Мета роботи: Визначити ціннісно-орієнтаційну єдність групи.

Інструкція: Вам пропонується 35 якостей особистості. Ви повинні з цих 35 якостей вибрати тільки 5 тих особистісних якостей, які, на Вашу думку, є найбільш необхідними і важливими для виконання навчальної роботи у групі. Кожний робить свій вибір самостійно, індивідуально і записує тільки номери цих п'яти вибраних якостей.

Стимульний матеріал

(якості особистості для вибору)

1. Дисциплінованість	19. Вимогливість до себе
2. Ерудованість	20. Критичність
3. Усвідомлення громадського обов'язку	21. Духовне багатство
4. Кмітливість	22. Уміння пояснити задачу
5. Начитаність	23. Чесність
6. Працьовитість	24. Ініціативність
7. Ідейна переконаність	25. Уважність
8. Уміння контролювати свою роботу	26. Відповідальність
9. Моральна вихованість	27. Принциповість
10. Самокритичність	28. Самоповага
11. Чуйність	29. Товариськість
12. Громадська активність	30. Розсудливість
13. Уміння планувати свою роботу	31. Скромність
14. Допитливість	32. Обізнаність

15. Уміння працювати з книжкою	33. Справедливість
16. Цілеспрямованість	34. Оригінальність
17. Колективізм	35. Упевненість у собі
18. Старанність	

Опрацювання даних.

1. Вирахувати кількість виборів кожної особистісної якості.
2. Вирахувати ступінь ціннісно-орієнтаційної єдності за формулою:

$$C = \frac{(\hat{E} - \hat{I})}{N}, \quad (1)$$

де K – середня кількість виборів за п'ятьма якістьми;

M – середня кількість за середніми особистісними якістьми /35-5/;

N – кількість досліджуваних, які охоплені експериментом.

3. Оцінити величину ціннісно-орієнтаційної єдності (ЦОЄ) у відповідності з наступними показниками:

$C > 0,5$ – високий показник. Групу можна вважати колективом з високим рівнем розвитку;

$0,3 < C < 0,5$ – середній рівень розвитку групи;

$C < 0,3$ – низький рівень розвитку групи.

4. Визначити, з якою групою якостей досліджувані пов'язують успіх спільної діяльності. У табл.1 перераховано групи якостей, номери та кількісне їх виявлення.

Таблиця 1

Групи якостей

Група якостей	Номер	Сума	%
1. Ставлення до навчання	1,6,16,18,25		
2. Стиль поведінки та діяльності	3,7,9,12,27		
3. Знання	2,5,14,21,32		
4. Якості розуму	4,20,30,24,34		
5. Навчально-організаційні вміння	8,13,15,22,26		
6. Ставлення до товаришів	11,17,23,29,33		

7.Ставлення до себе	10,19,28,31,35		
---------------------	----------------	--	--

Необхідно вирахувати загальну частоту виявлення кожної групи переваг у відсотках. Згідно з якісними і кількісними характеристиками вибору досліджуваних сформулюйте стратегію роботи з групою. Для цього співвіднесіть рівень розвитку даної групи і тих переважаючих особистісних якостей, які характерні для досліджуваних.

ГЛОСАРІЙ

Адаптація – пристосування людини до умов середовища. Оптимізація *взаємин людини (людські взаємини)* і групи, формування *ціннісних орієнтацій*, засвоєння *групових норм* і традицій, входження в її статусно-рольову структуру. А. представляє собою два взаємопов'язаних процеси: *акомодацію* і *асиміляцію*.

Акомодація – складова адаптаційного процесу, що забезпечує функціонування організму особистості у відповідності із властивостями середовища і є переважно пристосуванням.

Антиципація – адекватне розуміння та прогнозування поведінки партнера і своєї власної поведінки, виходячи за межі соціально-перцептивного змісту ситуації. А. є багаторівневим процесом, що об'єднує наступні ієрархічні рівні: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, уявний та мовномисленнєвий.

Асиміляція – операційна складова адаптаційного процесу, що реалізується через інтеріоризацію та екстеріоризацію.

Девіантна поведінка – це відхилення індивіда від *групових норм*, які значною мірою можуть зумовлюватись специфікою *соціально-психологічних очікувань*.

Взаємоочікуваний вибір – *очікуваний вибір* учасниками взаємодії одне від одного, хоча вони не завжди обирають одне одного. Можуть мати місце як виправдані взаємоочікувані вибори, так і взаємоочікувані вибори невинуваті, як з однієї, так і з двох сторін.

Групові норми – це результат трансформації найбільш усталених, стабільних *соціально-психологічних очікувань*. Соціальна поведінка індивіда, зокрема *міжособистісна взаємодія* його у групі, функціонує на базі певних норм, які вироблені спільно.

Егоцентричність – зосередженість уваги і мислення людини виключно на собі, абстрагованість від усього, що відбувається навколо.

Експектації (від лат. „ex(s)pectatio” – „чекання”) – поняття соціально-психологічної теорії, яким позначають очікування певного способу вербальної і реальної поведінки індивіда в малій групі. У процесі міжособистісного спілкування *соціальні очікування* набувають характеру мотивів поведінки. Система е., зафіксована в свідомості індивіда, перетворюється на одну із центральних ланок його *ціннісної орієнтації*. Е., як один з регуляторів групової взаємодії, забезпечують можливість пристосування індивіда до інших членів групи і зумовлюють стабільність групи

Експектограма – графічне зображення *очікуваних виборів* респондента.

Експектоматриця – матриця *очікуваних виборів* респондента.

Експектометрія (від лат. expecto – чекаю і грец. μέτροω – вимірюю) – метод, який створений на базі *соціометрії* і належить до методик соціометричного типу. Експектометричний метод дозволяє визначити не тільки кількісні показники і побудувати графічну структуру міжособистісних взаємин в *малій групі*, виходячи із кількості і змісту *взаємних виборів* її членів за певним соціометричним критерієм, але й дає можливість відобразити очікувану структуру міжособистісних взаємин. Очікувана структура міжособистісних взаємин дозволяє глибше проаналізувати динаміку групового життя, порівняти реальний і прогнозований перебіг подій.

Експектометричний статус (очікуваний статус) – це відношення кількості самоочікуваних виборів до можливої кількості очікувань власного вибору респондента. Очікувана позиція людини в системі внутрішньогрупових міжособистісних взаємин визначена за допомогою *експектометрії*.

Ефект Пігмаліона. Згідно з давньогрецькою міфологією, Пігмаліон був скульптором, царем Кіпру, котрий зліпив скульптуру настільки прекрасну, що сам закохався в неї і вимолив у богів її оживлення. Ефектом Пігмаліона (психологічний феномен очікувань, що справджуються) прийнято називати явище, сутність якого полягає в тому, що людина твердо переконана в правильності якоїсь інформації, мимоволі діє так, що й отримує фактичне підтвердження цієї інформації.

Життєві домагання (Т.М.Титаренко) – передбачення того, на що особистість має право, чого вона чекає від життя. Об'єктом ж. д. є не абстрактні уявлення про майбутнє, а емоційно забарвлені проєкції у завтрашній день своїх сьогоднішніх прагнень.

Ідентифікація – це ототожнення себе з іншим, один із найпростіших шляхів розуміння іншої людини. Якщо індивід ототожнює себе з іншими, це означає, що він буде свою поведінку так, як буде її інший.

Ідіосинкразичний кредит («*idiosyncrasy credit*», Е.Р.Нолландер) – відхилення від *групових норм* високостатусного суб'єкта (лідера), роль якого у створенні нормативних очікувань, *групових норм* найбільша. Він прагне її зберегти, вносячи в групове життя нововведення. Ефект і. к. є своєрідним дозволом групи на поведінку лідера, яка суперечить традиційним уявленням та *соціально-психологічним очікуванням*.

Інтерація (міжособистісна взаємодія) – контакти двох або більше осіб, які супроводжують взаємні зміни їх поведінки, діяльності, ставлень та настановлень.

Ймовірне очікування («*expectancy*», J.B.Rotter) – це прогнозування, яке носить, як і чекання когось чи чогось, пасивний характер. Й. о. – віра людини в те, що певний плин подій узалежнюватиметься особливостями поведінки людини в специфічній ситуації.

Каузальна атрибуція – приписування одне одному причин поведінки. У повсякденному житті людина не завжди знає справжні причини поведінки іншої людини або знає їх недостатньо. Люди, які приписують одне одному причини поведінки, так і будують очікування – виходячи з своїх суб'єктивних уявлень та домислів. Ці очікування не завжди можуть бути адекватними і відповідати реальному перебігу подій.

Коефіцієнт взаємоочікуваних виборів – це відношення *взаємоочікуваних виборів* респондента до можливої їх кількості.

Коефіцієнт групової згуртованості – це відношення загальної кількості *взаємоочікуваних виборів* до можливої їх максимальної кількості. К. г. з.

визначений через *взаємні очікування* більш надійний, на відміну від цього ж коефіцієнта, отриманого через соціометричні взаємовибори, оскільки дозволяє враховувати не тільки вибори членів групи, але й їх прогнози, очікування, сподівання. Останні, в свою чергу, виступають своєрідними орієнтирами в *міжособистісній взаємодії малої групи*.

Коефіцієнт очікувань – це відношення *очікуваних виборів* респондента, які збіглися із виборами групи, до загальної кількості виборів групи. К. о. – один із основних критеріїв у визначенні *рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань*. Він дає можливість кількісно визначити прояви тих психологічних утворень, які, з одного боку, пов'язані з *самосвідомістю* особистості, а з іншого – її соціальним оточенням.

Коефіцієнт прийняття групи індивідом відображає ставлення індивіда до кожного члена і групи загалом.

Коефіцієнт прийняття індивіда групою відображає місце індивіда та його статус у групі.

Коефіцієнт якості знань – це відношення суми позитивних балів (враховуються тільки оцінки «відмінно» і «добре») до максимально можливої суми балів досліджуваного.

Курсантський взвод (курсантська група) – це соціально-психологічне об'єднання, в якому функціонує діяльність особового складу, формується духовне обличчя і майстерність правоохоронців. К. г. – це особливий різновид колективу, який значною мірою зумовлений статутними вимогами, що, безумовно, позначається на формуванні особистості майбутнього правоохоронця. На відміну від інших навчальних груп, зокрема студентських, група курсантів вирізняється цілями, які перед нею стоять, завданнями правового захисту суспільства.

Локус контролю («locus of control», J.B.Rotter) – властивість особистості, яка характеризує спрямованість своїх дій: на себе – внутрішній – інтернальний локус; на навколишніх – зовнішній – екстернальний локус. Л. к. –

здатність особистості, що відіграє провідну роль в детермінації її поведінки, певних подій тощо.

Людські взаємини – контакти, зв'язки двох або більше людей, в результаті яких відбувається зміна їхніх суджень, оцінок, ставлень, настановлень, поведінки та діяльності. Глибина, багатогранність і неочікуваність л. в. повною мірою залежать від унікальності і неповторності людини.

Мала група – реальна «контактна» група, члени якої об'єднані спільною соціальною діяльністю та безпосередньо взаємодіють один з одним, усвідомлюючи себе членами даної спільноти, мають розподілені функції і ролі, підтримують певні стосунки між собою, що породжує виникнення групових процесів, норм та певних регулятивних механізмів.

Міжособистісна взаємодія (інтерація) – контакти двох або більше осіб, які супроводжують та детермінують взаємні зміни їх поведінки, діяльності, ставлень та настановлень.

Мотивація – система мотивів людини, яка спонукає її активно діяти, досягати значущої мети. У людських взаєминах соціально-психологічні очікування можуть набувати характеру мотивів поведінки.

Образ «Я» – узагальнене відображення в свідомості людини уявлень про саму себе, результат пізнання самої себе, осмислення своєї ролі на кожному життєвому етапі. О. «Я» – регулятивний механізм поведінки людини, її мотиваційне ядро.

Особистісна норма – уявленнями людини про саму себе. Це уявлення є відповідністю з одного боку соціально-психологічним очікуванням, а з іншого – самій собі, власній глибинній сутності. Порушення особистісних норм зумовлює виникнення в людини почуття вини, самоосуду, протесту проти своїх власних дій, втрату поваги до себе. Дотримання особистісної норми супроводжується почуттям гордості, високою самооцінкою, самоповагою, впевненістю в правильності своїх дій і вчинків.

Особистісні сподівання (С.П.Тищенко) – один із механізмів, що сприяє перетворенню зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки. Ці сподівання, на відміну від групових соціальних сподівань, які часто називають потенційними вимогами соціальної групи до індивіда, а інколи – груповими *експектаціями*, тісно пов'язані із *самосвідомістю* особистості.

Оцінні ставлення – вихідні компоненти, на яких базуються не тільки *соціально-психологічні очікування*, а й внутрішня атмосфера групи, її *соціально-психологічний клімат* і, в кінцевому результаті, ефективність її діяльності.

Очікувані вибори (Я.Л.Коломінський) – це ті прогнозовані вибори, які, на думку учнів, вони можуть отримати від товаришів в межах досліджуваної групи.

Персоналізація – процес існування особистості за межами міжособистісних взаємин завдяки ідеальному уявленню себе в свідомості інших людей. Цей процес має місце, в основному, на другому курсі і зумовлюється ретрансляцією навчально-виховного процесу, що й допомагає респондентам усвідомити себе як цінність.

Персоніфікація – фіксація образів, почуттів, уявлень людини про інших і саму себе, на базі яких визначається її поведінка в нових ситуаціях. Ці образи можуть проектуватися на інших людей і допомагати або ускладнювати будувати їй взаємини з іншими людьми.

«Пророцтва самореалізації» – це своєрідне настановлення, налаштування чи навіть програмування себе на певний результат, перебіг подій.

Професіоналізація – етап становлення майбутнього спеціаліста, зокрема чітке усвідомлення курсантом необхідності продовжувати навчання у військовому закладі, підготовка себе до практичної діяльності в правоохоронних органах.

Принцип рандомізації – стратегія випадкового відбору або розподілу досліджуваних, за умови якої всі суб'єкти мають рівні можливості потрапити в групу. Використовується при розподілі досліджуваних у експериментальну і

контрольну групи. Забезпечує внутрішню валідність, контролює ефект змішування.

Рефлексія – здатність свідомості людини зосереджуватися на самій собі, відобразити себе й оточуючих, свої актуальні та потенційні можливості. Усвідомлювати суть взаємодії з іншими людьми, а також особливості її сприйняття оточуючими як особистості, і сприйняття останніх як особистостей.

Рівень адекватності самоочікувань – це відношення різниці кількості самоочікуваних виборів і кількості соціометричних виборів до можливої кількості очікувань власного вибору респондента.

Рівень домагань – важлива структуротворна складова особистості, яка характеризує: локалізацію мети в діапазоні труднощів; вибір суб'єктом мети чергової дії залежно від переживання успіху або невдачі у попередніх діях; бажаний рівень *самооцінки*. Домагання виступають своєрідною проекцією *самооцінки* назовні в ситуації вибору. *Соціально-психологічні очікування* через домагання здійснюють вплив на *самооцінку*.

Рівень сформованості соціально-психологічних очікувань – це рівень регулятивної спроможності особистості. Він визначається за такими основними критеріями: рівень адекватності *самооцінки*, *рівень домагань*, *коефіцієнт очікувань* та *рівень адекватності самоочікувань*. Виокремлено три *рівні сформованості соціально-психологічних очікувань*: низький – характеризується неадекватними *самооцінкою* та *рівнем домагань*, наближеними уявленнями про очікуваний перебіг подій; середній, якому притаманні переважно адекватні *самооцінка* та *рівень домагань*, хоча має місце незначна тенденція до завищення *самооцінки*, більш-менш чітка орієнтація в *соціально-психологічних очікуваннях* інших стосовно себе; високий, для якого характерна адекватна *самооцінка*, чітка орієнтація в *соціально-психологічних очікуваннях* інших стосовно себе, здатність адекватно сприймати і відобразити плин подій людського життя.

Рольові очікування – уявлення навколишніх про рольову поведінку людини. Р. о. існують у формі активних вимог. Якщо поведінка людини не

відповідає р. о., це викликає відповідну реакцію навколишніх – *соціальні санкції*.

Самоадаптація – *акомодація і асиміляція* свого «Я» до внутрішніх ситуативних змін складових *самосвідомості*, зокрема *соціально-психологічних очікувань*.

Самоекспектації – це *експектації*, що передбачають ставлення до самого себе та само рефлексію; с. є внутрішніми настановлення в *самооцінці* своїх можливостей і самопроявів, які визначають дії, вчинки, ставлення людини. С. є аналізом очікувань суб'єкта стосовно зворотнього зв'язку, який іде від інших людей.

Саморегуляція поведінки (М.Й.Боришевський) – усвідомлюване, цілеспрямоване планування, побудова і перетворення суб'єктом власних дій і вчинків у відповідності із особистісно значущою метою, актуальними потребами.

Самооцінка – оцінка людиною себе, своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, а також ставлення до себе оточуючих і свого місця серед них. С. завжди носить суб'єктивний характер і знаходиться в інтервалі шкали цінностей суб'єкта.

Самосвідомість – усвідомлення людиною самої себе. С. особистості є складним психічним процесом, сутність якого полягає у сприйнятті нею численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого власного «Я» як суб'єкта, що є відмінним від інших суб'єктів.

Соціальна експансивність – показник динаміки соціального життя групи, що визначається арифметичною сумою взаємних позитивних і взаємних негативних виборів, в залежності від кількості учасників взаємодії.

Соціальна норма – офіційно встановлені чи складені під впливом соціальної практики норми і правила суспільної поведінки людини в групі, дотримання яких є для неї необхідною умовою взаємодії.

Соціальна позиція – місце особистості в системі міжособистісних взаємин, яке визначається її *статусом* та *соціальними ролями*. С. п. характеризується стійкою системою ставлень людини як до себе, так і до навколишніх, і реалізується у відповідній поведінці та вчинках.

Соціальна роль – це нормативно схвалений спосіб поведінки, очікуваний від кожної людини, котра посідає конкретне місце в суспільстві. Очікування, які визначають загальні контури с. р., не залежать від свідомості та поведінки конкретного індивіда. Це – щось зовнішнє, більш або менш обов'язкове.

Соціальний статус – місце особистості в системі міжособистісних взаємин і міра її соціально-психологічного впливу на учасників взаємодії. С. с. визначається тими ролями, які виконує особистість в групі, суспільстві.

Соціальні санкції – реакція членів групи на поведінку людини, котра не відповідає соціальним очікуванням групи.

Соціально-психологічний клімат – соціально-психологічне утворення, яке є якісною характеристикою міжособистісних взаємин, що простежується в сукупності психологічних умов, які сприяють чи перешкоджають ефективній спільній діяльності.

Соціально-психологічні очікування – це суб'єктивні орієнтації члена *міжособистісної взаємодії* стосовно того, як він оцінює і оцінюють його члени *малої групи* та на яку, у зв'язку з цим, поведінку від нього сподіваються.

Соціометрія – метод (J.L.Moreno), що дозволяє визначити у кількісному та графічному вираженні міжособистісні взаємини у групі, виходячи із кількості і змісту *взаємних виборів* її членів за певним соціометричним критерієм.

Соціометричний статус – місце людини в соціально-психологічній ієрархії групи, визначене за допомогою метода *соціометрії*. С. с. – категорія групова і поза групою не існує. Людина звикає виконувати ту роль, якою її наділяє група.

Цінності – значущі матеріальні і духовні об’єкти людини, котрі відповідають її актуальним потребам, ідеалам, переконанням.

Ціннісні орієнтації – структурно-складний феномен особистості. Ц. о. як якісна характеристика особистості є системоутворюючим чинником її *соціальної позиції та ролі*.

Ціннісно-орієнтаційна єдність (А.В.Петровский) – збіг у членів групи їх орієнтацій на соціальні *цінності* спільної діяльності.

Юнацький максималізм – категоричність, крайня полярність в ситуації вибору або оцінки; відмінна риса юнацького віку.

«Я» – глибинна сутність людини, що дозволяє їй виокремити себе серед інших людей, відчутти, усвідомити, пережити реальність свого існування.

Я-концепція – динамічна, відносно стійка, більш або менш усвідомлювана система уявлень людини про саму себе. На базі цієї системи людина будує свої взаємини з іншими людьми, формує своє ставлення як до самої себе так і до інших.

SPSS v.11.5 – статистичний пакет для соціологічних досліджень (Statistical Package for Social Science) версія 11.5.

БІБЛІОГРАФІЯ

Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1997. – 420с.

Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. Свенцицкий А.Л. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – С.289–315.

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.

Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 228–240.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338с.

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1–2.

Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364с.

Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп: Учеб. пособ. – Л.: Изд-во Ленингр. ин-та, 1982. – 112с.

Антоненко В.В. Активність школярів та деякі особливості міжособистісних оцінних ставлень // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії: Наук.-практ. конференція, 10–13 жовтня 1994р., м. Дрогобич; К.– Дрогобич, 1994. – С.41–42.

Антоненко В.В. Соціальна рефлексія особистості як складова розвитку свідомості та самосвідомості особистості школяра // Громадянська спрямованість та її виховання у дітей: Метод. рекомендації / За заг. ред. М.Й.Боришевського. – К., Міленіум, 2002. – С.30–38.

Балл Г.А. Значение понятия адаптации для психологии // Методология и история психологии. Экономическая психология и психология хозяйственного управления: VII съезд Об-ва психологов СССР. – М., 1989. – С.8.

Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К. – Донецк, Ровесник, 1993. – 32с.

Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості // Психологія. – К.: Рад. школа, 1987. – В. 29 – С.13 – 21.

Бандура А. Теория социального научения / Пер. с англ. Чубарь Н.Н. – СПб.: Евразия, 2000. – 320с.

Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. пособ. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301с.

Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организации и групп / Пер. с англ. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2001. – 320с.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.Б.Гнедовский, М.А.Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.

Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу «Я» особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С.9 – 21.

Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311с.

Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200с.: ил.

Бодалёв А.А. Личность и общение. Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 272с.

Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения. – СПб.: Правда, 1996. – 381с. – Библиогр.: с.377–379.

Боришевский М.И. Взаимосвязь оценки другого человека и самооценки личности // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Зб. науч. пр. – Краснодар, 1975. – С.171.

Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростка: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1980. – 167с.

Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. ... в форме науч. докл. д-ра психол. наук: / НИИ психол УССР. – М., 1990. – 77с.

Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості: Метод. посіб. – К.: Знання, 1974. – 48с.

Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. – К.: СКО „Беркут”, 2000. – 63с. – Бібліогр.: с.62–63.

Варбан М.Ю. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.32–36.

Васютинський В.О. Про мотиваційну функцію ціннісно-громадянського визначення в розвитку особистості // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості: Зб. наук. пр. – Київ – Дрогобич, 1998. – С.55–58.

Васютинський В.О. Психологічні особливості потребово-мотиваційного компоненту громадянської свідомості та самосвідомості молоді // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: Монографія – К.: Дніпро, 2001. – Т.1. – С.173–204. – Бібліогр.: с.202–204.

Военная психология: Учебник / Под ред. В.В.Шеляга, А.Д.Глоточкина, К.К.Платонова. – М.; Военное издательство, 1972. – 400с.

Волков И.П. Социальная психология малых групп и коллективов: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / ЛГУ.– Л., 1980. – 31с.

Видай А.Ю. Формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера Збройних Сил України: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – 19с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология: Учеб. пособ. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.

Гаврищак Л.И. Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НДИ психол. – К., 1989. – 16с.

Гайдукевич Г.А. Прояви агресивності у курсантів вищих військових закладів освіти на різних етапах підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Косюка АПН України. – К., 2000. – 16с.

Галян І.М. Місце ціннісних орієнтацій у формуванні оцінних ставлень // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії: Наук.-практ. конференція, 10–13 жовтня 1994р., м. Дрогобич; К.– Дрогобич, 1994. – С.47–48.

Гільбух Ю.З., Киричук О.В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу: Навч. посіб. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 208с.

Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. – 35с.

Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189с.: ил. – Библиогр.: с.187–188.

Гомелаури М.Л. Вопросы мотивационного значения социальных ожиданий. – Тбилиси, 1968. – 172с.: ил., табл.. – Библиогр.: с.158–171.

Горностай П.П. Личностные характеристики ролевого поведения // Весник ХГУ: Сбор. науч. трудов. – Харьков, 1999. – С.18–22.

Горностай П.П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312с.: ил. – Библиогр.: с.275–298.

Горностай П.П. Соціалізація, як формування життєвих ролей особистості // Соціалізація особистості як проблема національної освіти. – Ніжин, 1994. – Ч.2. – С.19–22.

Готтсданкер Р.М. Основы психологического эксперимента: Учеб. пособ. / Пер. с англ. Ч.А.Измайлова и В.В.Петухова; науч. ред. рус. текста Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 368с.

Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310с.: іл., табл.

Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НДИ общ. и пед. психол. – М., 1983. – 24с.

Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности: теория и эксперимент: Сбор. науч. трудов – М., 1982. – С.100–108.

Дарендорф Р. Элементы нормы социального конфликта // Социологические исследования. – 1994. – №5. – С. 142–147.

Дідук І.А. Громадянськість у контексті політичної ідентичності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2002. – Т. VI. – Ч.5. – С.91–95.

Долинский Г.Д. Исследование социально-психологических особенностей ролевых ожиданий /на примере деятельности руководителя школы/: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / ЛГУ. – Л., 1974. – 22с.

Донцов А.И. О понятии «группа» в социальной психологии // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. Свенцицкий А.Л. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – С.211–221.

Донцов А.И. Психология коллектива. Методические проблемы исследования: Учеб. пособ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208с.

Дубровська Д.М. Ціннісні орієнтації як психологічна проблема // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2002. – Т. VI. – Ч.6. – С.65–69.

Егоршин А.П. Управление персоналом. Учебник для вузов. – 3-е изд. – Н.Новгород: НИМБ, 2001. – 720с.

Ершов А.А. К исследованию потребности человека в общении // Проблемы формирования социогенных потребностей: Сбор. науч. трудов. – Тбилиси, 1974. – С.220–225.

Жеребова Н.С. Основы социальной психологии: Учеб. пособ. – Л.: ЛГУ, 1974. – 200с.

Злобіна О.Г. Уявлення про успіх як регулятор поведінкових стратегій особистості //Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. пр. – К., 2007. – В. 16(19). – С.85–97.

Іванова О.В. Соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС як етап професійного становлення майбутніх співробітників пенітенціарної системи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Нац. акад. внутр. справ України. – К., 1999. – 16с.

Іванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 20с.

Казміренко В.П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С.5–29.

Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Моск. ун-тет. – М., 1972. – 26с.

Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2002. – 224с.

Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С.Кузмина и В.Е.Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144с.

Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Общие и возрастные особенности: Учеб. пособ. – 2-е изд., доп. – Мн.: Тетра Системс, 2000. – 432с.: табл. – Библиогр. с.: 393–428.

Комарова Л.Э. Ценностные ориентации личности в коллективах различного уровня развития: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 1988. – 208с.

Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.

Кон И.С. Какими они себя видят // Знание. – 1975. №10. – С.19–96.

Кон И.С. Открытие „Я”. Над чем работают, о чём спорят философы. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.

Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1979. – 175с.

Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / ЛГПИ им. А.И.Герцена, – Л., 1977. – 35с.

Коновалова О.А. Глибиннопсихологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т. пед. і психол. проф. освіти. – К., 2002. – 20с.

Коновалова О.А. Концептуальна модель експектацій в ділових переговорах // Вісник Технологічного ун-ту Поділля. – 1996. – №3. – С.11–17.

Коновалова О.А. Проблема експектацій та їх роль у спілкуванні суб'єкта // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8. – С.30 – 31.

Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 324с.

Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304с.

Костицкий М.В., Настюк М.И. Особенности профилактики правонарушений учащейся молодёжи. – Львов: ЛГУ им. И.Франка, 1983. – 88с.

Костицкий М.В. Психологічні особливості політичного і правового статусу громадян України // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: Зб. наук. пр – К., 2005. – В. 4. – С.416–420.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608с.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учеб. пособ. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318с. : ил., табл. – Библиогр. с.: 306–314.

Кроник А.А. Межличностное оценивание в малых группах: Навч. посіб. – К.: Наукова думка, 1982. – 160с.

Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384с.

Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001 – 688с.

Крысько В.Г. Социальная психология: схемы и комментарии. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 208с.

Кузьменко Н.В. Врахування вчителями очікувань старшокласників щодо особистісних якостей сучасного вчителя в навчальній взаємодії // Проблеми безпеки Української нації на порозі ХХІ ст.: Всеукр. наук.-практ. конф., 22–23

жовтня 1998р., м. Чернівці. – К. – Чернівці: Вид-во КВГІ, 1998. – Ч.2. – С.116–120.

Кузьменко Н.В. Навчально-комунікативні очікування старшокласників // Українська психологія: сучасний потенціал: Зб. наук. праць: – В 3 т. – К.: ДОК, – 1996. Т. II – С.45–51.

Кузьменко Н.В. Очікування старшокласників щодо особистісних якостей вчителя // Проблеми безпеки Української нації на порозі XXI ст.: Всеукр. наук.-практ. конф., 22–23 жовтня 1998р., м. Чернівці. – К. – Чернівці: Вид-во КВГІ, 1998. – Ч.2 – С.100–106.

Кузьменко Н.В., Мусатов С.О. Досвід вивчення комунікативних очікувань старшокласників // Діалог культур і духовний розвиток людини: Всеукр. наук.-практ. конф., 24–26 січня 1995р., м. Київ. – К., 1995. – С.43–45.

Кузьмин Е.С. Социально-психологические особенности личности // Социальная психология личности. – Л.: Знание, 1974. – С. 29–32.

Кулачківська С.Є. Роль дитячих очікувань у розвитку взаємин “вихователь–дитина” // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії: Наук.-практ. конференція, 10–13 жовтня 1994р., м. Дрогобич; К.– Дрогобич, 1994. – С.59–60.

Куценко Л.П. Самооцінка та рівень домагань підлітків // Радянська школа. – 1973. – №2. – С.20–26.

Легенда І.І., Тименко В.М. Як ми оцінюємо людей, а люди – нас // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С.38 – 40.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 302с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 584с.

Линчевский Э.Н. Психологические аспекты взаимопонимания. – М.: Знание, 1990. – 112с.: ил.

Ложкін Г.В., Бекешко Т.І., Петровська Т.В. Соціально-психологічні аспекти проявів особистості студентів у системі їх професійного становлення //

Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. – Луцьк: Надстир'я, 1994. – С.27–29.

Майерс Д. Социальная психология: Пер с англ. С.Меленевская и др.– СПб. – Изд-во «Питер», 2000. – 688с.

Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження: Навч. вид. – К., 1990. – 240с.

Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. Г.А.Балла. – Киев – Донецк, 1994. – 52с.

Межличностное восприятие в группе: Учеб. пособ. / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 295с.

Менегетти А. Психология лидера / Пер. с итал. Славянской ассоц. Онтопсихол. Изд. 4-е. М.: ННБФ „Онтопсихология”, 2002. –208с.: ил.

Методики социально-психологической диагностики личности и группы: Метод. пособ. – М., 1990. – 220с.

Методы исследований и организация экспериментов: Метод. пособ. / Под ред. К.П.Власова. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2002. – 256с.

Мечнікова Т.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / ОДУ. – Одеса, 2002. – 20с.

Морено Д. Социометрия: Эксперимент. Метод и наука об обществе. Подход к новой полит. ориентации: Пер. с англ. – М.: Изд-во иностр. л-ры, 1958. – 289с.

Москаленко В.В. Социализация личности: Учеб. пособ. — К.: Вища школа, 1986.— 200с.

Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалёва. – М.: Ин-т практ. психол. – Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 356с.

Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 416с.: ил.

Научитель О.Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації: Автореф. дис... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 20с.

Олійник Т.І. Особистісні чинники оптимізації процесу підготовки курсантів до військово-професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2001. – 19с.

Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.

Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. — К.: Либідь, 2004. — Кн. 1–2.

Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореф. дис. ... доктора психол. наук / РАУ. – М., 1992. – 60с.

Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.

Осадько О.Ю., Тищенко С.П. Соціальні очікування учнів щодо педагога-професіонала та рефлексування цих очікувань вчителями // Українська психологія: сучасний потенціал: Зб. наук. праць: В 3 т. – К.: ДОК, 1996. – Т.2. – С.284–293.

Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособ. / Под ред А.В.Барабанщикова.– М.: Просвещение, 1988. – 271с.

Островська К.О. Взаємозв'язок образу „Я”, самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка. – К., 2003. – 20с.

Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т. III. Кн.2. – М. – Л., Изд-во АН СССР, 1951. – 630с.

Паниотто В.И. Структура межличностных отношений: методика и математические методы исследования. – К.: Наукова думка, 1975. – 128с.

Пенькова О.І. Роль ціннісних орієнтацій у громадянському становленні старшокласників // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2002. – Т. IV. – Ч.5. – С.178–182.

Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 204с.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособ. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.: ил.

Петровский А.В. и Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1978. – 176с.

Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. – М.: 1969. – 290с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр. вступ. статья В.А.Лекторского, В.Н.Садовского, Э.Г.Юдина. – М.: 1994. – 680с.

Пилипенко Л.І. Соціально-культурна обумовленість розвитку соціальної рефлексії учнівської молоді на сучасному етапі // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2000. – Т. VII. – В.2. – С.143–149.

Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособ. – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1984 – 174с.

Попович І.С. Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів вищих навчальних закладів МВС України // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2008. – Т.Х. – Ч.4. – С. 452–461.

Попович І.С. Патерни актуалізації міжособистісної взаємодії групи курсантів // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: Зб. наук. пр. – К., 2006. – В. 25. – С.384–391.

Попович І.С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці // Практична психологія та соціальна робота. – 2005.– №5.– С.8–13.

Попович І.С. Самоочікування в міжособистісній взаємодії групи курсантів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2007. – Т.IX. – Ч.6. – С. 326–334.

Попович І.С. Соціально-психологічні особливості взаємин у групі курсантів вищого військового навчального закладу та їх динаміка // Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти: Зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – С. 122–125.

Попович І.С. Соціально-психологічні очікування в адаптаційному процесі курсантів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2003. – Т. V. – Ч.2. – С.188–193.

Попович І.С. Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2006. – Т. VIII. – В.7. – С.259–268.

Попович І.С. Соціально-психологічні очікування лідера як чинник взаємодії з групою курсантів вищого військового навчального закладу // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. – К., 2002. – Т. I. – Ч.8. – С.242–246.

Попович І.С. Соціально-психологічні очікування: становлення, розвиток, вітчизняний та зарубіжний досвід // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К.: 2005. – Т. VII. – В. 2. – С.179–188.

Попович І.С. Соціально-психологічні очікування у контексті ціннісних орієнтацій особистості курсанта // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К.: 2003. – Т. V. – Ч. 5. – С.245–250.

Попович І.С. Феномен ціннісно-орієнтаційної єдності в групі курсантів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К.: 2002. – Т. VI. – Ч. 5. – С.203–209.

Практикум із загальної психології / За ред. Т.І. Пашукової. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 204с.

Приходько Ю.О. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій та ставлень молодих школярів // Система цінностей як результат педагогічної взаємодії: Наук.-практ. конференція, 10–13 жовтня 1994р., м. Дрогобич; К.– Дрогобич, 1994. – С.82–83.

Про покращення виховної роботи з персоналом органів внутрішніх справ України. Наказ МВС України №2902 від 30.03.2002.

Проблемы психологии воинского коллектива: Учеб. пособ. / Под ред. В.В.Шеляга. – М.: Воениздат, 1973. – 302с.

Прутченков А.С. Социально-психологической тренинг в школе. – 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: ЭКМО-Прес, 2001. – 640с.

Психодиагностика самосознания // Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалёва, В.В.Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304с.

Психологическая наука в СССР: У II т. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. II. – 656с.

Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева. – М.: Наука, 1976. – 386с.

Психологический словарь / Под общ. ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640с.

Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.В.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448с.

Психология и педагогика высшей военной школы: Учеб. пособ. / В.И.Варваров, В.И.Вдовюк, В.П.Давыдов и др. / Под ред. А.В.Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1989. – 366с.

Психология личности и малых групп: Учеб. пособ. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 158с.

Психология личности: словарь-справочник / Под. общ. ред. П.П.Горностая и Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320с. – Библиогр.:с.263–293.

Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалёва. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1981 – 224с.

Психология от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с.

Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672с.

Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216с.

Психология. Словарь / Под. общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.

Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2 т. / За заг. ред. М.Й.Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. – Т.1–2.

Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження: Зб. наук. пр. / За ред. С.Д.Максименка, М.Й.Боришевського. – К.: Вид-во „Любіть Україну”, 1999. – 98с.

Психолого-педагогические основы деятельности командира: Учеб. пособ. / Под ред. И.Г.Павловского. – М., Воениздат, 1977. – 295с.

Раусте фон Врихт М.Л. Образ «Я» как подструктура личности // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С.25–35.

Роббинс С.П. Правда об управлении персоналом.: Пер. с англ. О.А.Полищук. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 304с.

Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. / Пер. с англ. О.Кондрашовой, Р.Кучкаровой. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд-во Питер, 2000. – 712с.: ил.

Ручка А.А. Социальные ценности и нормы. Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа – К.: Научная думка, 1976. – 152с.: Библиогр. с.: 147–151.

Савчин М.В. Соціальна психологія: Підручник. – Дрогобич: Відродження, 2000. – 274с.

Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1978. – 204с.

Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656с.

Санташов В.І. Система міжособистісних стосунків військовослужбовця як модель психічного відображення конфлікту та практика її використання в психологічних дослідженнях // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2003 – Т. IV. – Ч.7. – С.233–237.

Саржвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мацниереба, 1989. – 204с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 198–202.

Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин: Навч. посіб. – К.: Магістр-S, 1999. – 168с.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350с., ил.

Слободянюк І.А. Тренінг професійного самовизначення як засіб адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С.149–151.

Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособ. /Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368с.

Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215с.

Социальная психология: Учеб. пособ. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.: ил. – Библиогр. с.: 210–214.

Спиркин А.Г. Сознание и самосознание: Учеб. пособ. – М.: Политиздат, 1972. – 303с.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284с.

Татенко В.О. Лідер XXI / LIDER XXI. Соціально-психологічні студії. – К.: Вид. Дім «Корпорація», 2004. – 198с.: іл., табл. – Бібліогр. с.: 193–196.

Татенко В.О. Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями у світлі суб'єктно-вчинкового підходу //Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. пр. – К., 2007. – В. 16(19). – С.127–140.

Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: Зб. наук. пр. – К., 2006. – В. 25. – С.416–430.

Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376с.: іл. – Бібліогр.: с.366–375.

Титаренко Т.М. Чого чекаю від життя (психологічний зміст поняття «життєві домагання») // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. пр. – К., 2004. – В. 8(11). – С.3–13.

Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу „Я” // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. школа, 1983. В. 12. – С.3–19.

Тищенко С.П. Особистісні сподівання як форма прояву самосвідомості // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. школа, 1976. – В. 15. – С 108–115.

Тищенко С.П. Рефлексія як механізм розвитку структур самосвідомості в ранньому онтогенезі // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження: Зб. наук. пр. – К.: Вид-во „Любіть Україну”, 1999. – С.84–86.

Тищенко С.П. Характер личностных ожиданий ребенка как показатель психологического климата семьи // Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социального общества: Всесоюз. съезд Общ. психологов СССР. – М., 1983. – Ч.4. – С.904–905.

Третьяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585с.: іл., табл. – Бібліогр. с.: 483–522.

Фейербах Л. Избранные философские произведения: В 2 т. – М., 1976. – Т. 1–2.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490с.

Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840с.

Філософський словник / За ред. акад. Шинкарука В.І. – К.: 2-е вид. Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800с.

Фруст Б.Д. Невротик, его среда и внутренний мир. М.: Изд-во иностр. лит., 1957. – 375с.

Хьюсман Р., Хэтфилд Дж. Фактор справедливости / Пер. с англ. О.Р.Семёновой. – М.: Знание, 1991. – 96с.

Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід. Навч. посіб. – К.; МАУП, 2000. – 152с.

Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения: Учеб. пособ. – К.: Вища школа, 1985. – 160с.

Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / Психологическая наука в СССР. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. II. – 656с.

Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К., 1965. – 48с.

Чепелева Н.В. Формы передачи научной информации: Метод. рек. – К.: Знание, 1985. – 18с.

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1997. – 144с.

Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б.Ольшанского. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 544с.

Шорохова Е.В. Проблема “Я” и самосознания // Проблемы сознания. – М., 1966. – С. 217–227.

Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Пер. с англ. Н.Шевчук, Р.Кучкаровой. – М.: Апрель Пресс, Узд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 240с.

Энциклопедия философских наук: В 3 т. / АН СССР. – М., 1977. – Т.1–3.

Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 19с.

Ягунов В.В. Військова й соціальна психологія: Навч. посіб. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2000. – 522с.

Ядов В.А. Стратегия социального исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: “Добросвет”, 2001. – 596с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 567–596.

Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К: Освіта, 1993. — 208с.

Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. – Engl. C1. (HJ): Prentice-Hall, 1986. – 617p.

Bandura A. Walters R.H. Social learning and personality development. – N.Y., etc.: Holt, etc., 1964. – 329p.

Eden D. Pygmalion in Management. Lexington, 1990. – V.12, №3. – P.12–24.

Hollander E.P. Conformity status and idiosyncrasy credit // Psychol. Rev. – 1958. – №3. – P.21–34.

James W., Bagby A. Cross-Cultural Study of Perceptual Predominance in Binocular Rivalry // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1957. – №5. – P.331 – 334.

McDavid J.W., Harari H. Social Psychology. – N.Y., 1938. – 284p.

Mead G.H. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist. – Chic.: Univ. Press, 1946. – 401p.

Murray H. Explorations in personality. – N.Y., 1938. – 415p.

Parsons T. The Structure of Social Action. – N.Y., 1937. – 384p.

Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered Framework // Psychology; A study of a Science study. I. Conceptual and Systematic.–N.Y., 1959.–Vol.3.–P.131–147.

Rotter J.B. Social learning and clinical psychology. – Engl. C/. (NJ): Prentice-Hall, 1954. – 242p.

Vroom V.H. Work and Motivation.– N.Y.: Wiley, 1964. – 216p.

Электронный ресурс

Кадровый центр ЮНИТИ: Орлова А. Отечественные подходы к проблеме профессионального развития. – 2005. – Режим доступа: <http://www.uniti.info/employer-consulting-text/content/8-1-2.html>.

Крячко А.А. Родительские ожидания в пространстве отношений «родитель – ребёнок – педагог»: взгляд консультирующего психолога. – Режим доступа: http://www.portal-slovo.ru/rus/infant_education/171/10033/.

Психологические детерминанты формирования конструктивных социальных ожиданий старшеклассников. Магистерская работа. – 2005 – Режим доступа: http://www.bankrabort.com/work/work_41050.html.

Тышковский А.В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере: Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05. – М., 1999 – 481с. РГБ ОД, 71:00–19/25–5. – Режим доступа: <http://www.disserr.ru/contents/124111.html>.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Абульханова-Славська К.О. 41, 43, 51, 67, 141, 144
 Ананьєв Б.Г. 38, 49, 59
 Андрєєва Г.М. 9, 54, 64
 Балл Г.О. 107, 143
 Барабанщиков О.В. 105, 106
 Бандура А. (Bandura A.) 5, 9, 14, 16, 17, 25
 Бегбі А. (Bagbi A.) 5, 8, 9, 21
 Бернс Р. (Berns R.) 38, 43, 44, 46, 63, 70
 Бекешко Т.І. 106
 Бідуел К. (Bedyel K.) 9
 Бобнєва М.І. 8, 9, 10, 14, 56, 66, 73, 80, 108
 Бодальов О.О. 10, 14, 38
 Большаков В.Ю. 161
 Боришевський М.Й. 5, 6, 8, 9, 10, 14, 27, 28, 36, 37, 38, 41, 43, 50, 53, 65, 71, 73, 80, 112, 141, 142
 Васютинський В.О. 38
 Варбан М.Ю. 8, 30
 Віллоксон Ф. (Wilcoxon F.) 183
 Видай А.Ю. 106
 Власова К.П. 72
 Войтко В.І. 14, 61
 Волков І.П. 98
 Врум В.Г. (Vroom V.H.) 5, 9, 10, 17, 18, 19
 Гаврищак Л.І. 5, 9, 10, 29
 Гайдукевич Г.А. 108
 Галян І.М. 80
 Гегель Г.В.Ф. 48, 50
 Гільбух Ю.З. 72
 Голдштейн К. (Goldstein K.) 145
 Гомелаурі М.Л. 5, 10, 61, 62
 Гуменюк О.Є. 38, 72
 Горностаї П.П. 6, 8, 9, 10, 14, 26, 59
 Гріффітс Д. (Griffits D.) 9
 Гуткіна М.Й. 8, 10, 29, 30, 65, 73
 Дарендорф Р. (Darendorf R.) 5, 8, 9, 22, 23
 Джемс В. (James W.) 8, 38, 41, 48
 Джібс Дж. (Jibbs J.) 5, 9, 10, 22, 56
 Дідук І.А. 38
 Долинський Г.Д. 6, 8, 10, 25, 26, 73
 Дубровська Д.М. 9
 Єршов О.О. 5, 10, 33, 61
 Іванова О.В. 106
 Іванцев Н.І. 9
 Іден Д. (Eden D.) 26
 Казміренко В.П. 163
 Келмен Г. (Kelmen H.) 51
 Киричук О.В. 72
 Кисловська В.Р. 10, 27
 Кларін М.В. 25, 27
 Коваленко А.Б. 77, 79, 239
 Козлов В.В. 168
 Коломінський Я.Л. 5, 9, 10, 31, 77, 229
 Комарова Л.Е. 54
 Кон І.С. 6, 10, 38, 65
 Кондратьєва С.В. 161
 Коновалова О.А. 5, 10, 35, 36
 Конюхов Н.І. 12
 Корнєв М.Н. 77, 79, 239
 Костицький М.В. 105
 Костюк Г.С. 38, 143
 Крано В. (W.Crano) 63
 Крисько В.Г. 11, 12, 58, 60, 66
 Кронік О.О. 9, 66
 Кузьменко Н.В. 5, 8, 9, 10, 31, 32, 33
 Кузьмін Е.С. 8
 Кулачківська С.Є. 5, 8, 9, 27
 Кулі Ч. (Cooley Ch.) 47, 65
 Куценко Л.П. 38
 Легенда І.І. 9
 Леонтєв О.М. 38, 58, 143
 Лінчевський Е.Н. 5, 8, 10, 33, 34, 35
 Ложкін Г.В. 106
 Майєрс Д.Дж. (D.G.Myers) 44, 63, 64
 Мак-Девід Дж. В. (McDavid J.W.) 8
 Мак-Кендлес (McKendles) 44
 Максименко С.Д. 73, 143

- Мануйлов Г.М. 168
 Масон Б. (Masson B.) 9
 Маслоу А.Г. (Maslow A.H.) 144, 145
 Меллон П. (Mellon P.) 63
 Менегетті А. (Meneghetti T.) 118
 Меррей Г. (Murray H.) 45
 Мечнікова Т.І. 156
 Мід Дж. Г. (Mead G.H.) 9, 14, 15, 47, 48, 65
 Морено Дж. Л. (Moreno J.L.) 72, 77, 98, 229
 Мясичев В.М. 49, 60
 Наследов А.Д. 94, 182
 Настюк М.І. 105
 Научитель О.Д. 9
 Неймер Ю.Л. 13
 Ньюком Т. (Nyukom T.) 65
 Олійник Т.І. 106
 Орбан Л.Е. 9
 Орлов Ю.М. 38,
 Осадько О.Ю. 5, 8, 9, 32, 33
 Островська К.О. 9, 38, 45, 49
 Павлов І.П. 38
 Павловський І.Г. 106
 Парсонс Т. (Parsons T.) 5, 9, 22, 23
 Пашукова Т.І. 72, 76, 218, 225
 Пенькова О.І. 9
 Перрі Р. (Perry R.) 22
 Петровський А.В. 14, 57, 58, 72, 80, 118, 131, 242
 Петровська Л.А. 161
 Петровська Т.В. 106
 Піаже Ж. (Piaget J.) 47, 107
 Пилипенко Л.І. 64
 Платонов К.К. 12, 13, 14
 Попович І.С. 72, 77, 78, 98, 105, 110, 218, 233
 Приходько Ю. О. 9, 80
 Прутченков О.С. 72, 155, 158, 163, 167
 Рамсеяр Д. (Ramseyar D.) 9
 Раусте фон Вріхт (Rauste fon Vrikht) 38, 46, 47
 Рейзарс С. (Reyzars S.) 158
 Робінс С.П. (Robbins S.P.) 5, 10, 19
 Роджерс К.Р. (C.R.Rogers) 45, 144
 Розенталь Р. (Rosenthal R.) 63
 Роттер Дж.Б. (Rotter J.B.) 5, 9, 13, 14, 15, 16
 Рубінштейн С.Л. 3, 38, 39, 48, 50, 61, 64, 141, 143
 Ручка А.О. 9, 10, 22
 Савчин М.В. 59
 Санташов В.І. 106
 Саржвеладзе Н.І. 38, 145, 146
 Семиченко В.А. 161
 Сидоренко О.В. 96
 Слободянюк І.А. 107
 Соколова К.Т. 42
 Спіркін А.Г. 38
 Столін В.В. 38
 Татенко В.О. 65, 161
 Тименко В.М. 9
 Титаренко Т.М. 8, 38, 43, 50, 60, 61, 65
 Тищенко С.П. 5, 6, 8, 9, 10, 26, 28, 29, 32
 33, 38, 51, 52, 53, 70, 71, 73
 Томас К. (Tomas K.) 162
 Третьяченко В.В. 161
 Фалес Мілетський 158
 Фейербах Л. 48
 Фетіскіна Н.П. 168
 Фредеріксен Г. (Frederiksen H.) 9
 Фруст Б.Д. (Frust B.D.) 40
 Харарі Г. (Harari H.) 8
 Хемфіл Дж. (Hemfil J.) 9
 Хетфілд Дж. (Hetfield J.) 5, 9, 23, 24, 25
 Холандер Е.П. (Hollander E.P.) 8, 67
 Холмс Дж. (Holms J.) 64
 Хьюсман Р. (Hysman R.) 5, 9, 23, 24, 25
 Цуканова О.В. 161
 Чамата П.Р. 38, 39
 Чепелева Н.В. 73, 143
 Чеснокова І.І. 38, 42, 46

Шварцландер П. (Shvartslander P.)
72, 76, 225
Шеляга В.В. 163
Шибутані Т. (Shubytany T.) 5, 6, 9,
10, 14, 19, 20,
21, 38, 48, 65, 66
Шинкарук В.І. 12
Шорохова Е.В. 38, 81

Шостром Е. (E.Shostrom) 145
Шпалінський В.В. 57, 58, 72, 80, 131,
242
Яблонська Т.М. 38, 64
Ядов В.О. 61, 73, 81
Якобсон Л. (Jacobson L.) 63
Ярошевський М.Г. 14
Яценюк Т.С. 147.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

- Адаптація – 20, 106, 115, 125, 145, 215
- Адаптованість – 112
- Акомодація – 106, 109, 145
- Антиципація – 35
- Асиміляція – 106, 109, 139, 145
- Бесіда – 73, 75, 218
- Генералізовані очікування – 15
- Гностичний статус – 98
- Групові норми – 55, 67, 108, 139, 215
- Девіантна поведінка – 67
- Егоцентричність – 138-139, 172
- Експектації – 8, 12-14, 47, 55
- Експектометрія – 73, 77, 78-79, 119, 233-238
- Експектометричний статус – 79, 97, 100, 235-236
- Ефект Пігмаліона – 25
- Життєві домагання – 43
- Ідіосинкразичний кредит – 67
- Інтеракція (міжособистісна взаємодія) – 15, 38, 77, 92, 137
- Ймовірні очікування – 8, 13
- Каузальна атрибуція – 66
- Коефіцієнт взаємоочікуваних виборів – 79, 236
- Коефіцієнт групової згуртованості – 79, 131, 238
- Коефіцієнт очікувань – 72, 79, 84, 97, 100, 197-202, 234-235
- Коефіцієнт прийняття групи індивідом – 79, 242
- Коефіцієнт прийняття індивіда групою – 79, 80, 101, 103, 242
- Коефіцієнт якості знань – 136-137, 208-213, 216
- Колективні очікування – 8, 22, 57
- Комунікативні очікування – 33
- Курсантський взвод – 104
- Латентні очікування – 8, 24
- Лідер – 121, 126, 133
- Лідерство – 121, 126
- Локус контролю – 15-16
- Людські взаємини – 3, 24, 34, 56, 79, 214, 239
- Мала група – 54, 60
- Міжособистісна взаємодія (інтеракція) – 15, 29, 33, 38, 77, 92, 124, 137, 173, 215
- Міжособистісне спілкування – 11
- Можливі очікування – 23
- Мотивація – 18
- Навчально-комунікативні очікування – 31
- Нормативні очікування – 8, 47, 55
- Образ „Я” – 20, 27, 39, 43-44, 169, 215
- Особистісна норма – 56
- Особистісні сподівання – 28, 70
- Оцінні ставлення – 27, 79-80, 101, 170
- Очікувані вибори – 31
- Персоналізація – 116-117, 139
- Персоніфікація – 139
- Принцип рандомізації – 82
- «Пророцтва самореалізації» – 44, 63
- Професіоналізація – 126
- Професійні очікування – 30
- Рефлексивні очікування – 8, 29-30, 65
- Рефлексія – 29, 50, 64, 115, 118-119, 171-172
- Рівень адекватності самоочікувань – 72, 79, 84, 202-206, 237
- Рівень домагань – 14, 27, 29, 39-42, 72, 75, 85, 91-92
- 121, 170, 192-197, 225-229
- Рольова поведінка – 15, 26, 120
- Рольовий конфлікт – 26
- Рольові домагання – 26
- Рольові очікування – 8, 15, 22, 25, 29, 59, 148
- Самоадаптація – 145
- Самоекспектації – 36

- Самоочікування – 8, 36, 79, 122
Самооцінка – 27, 39-42, 72, 75-76, 85, 91-92, 120, 148, 170, 184-192, 218-225
Саморегуляція поведінки – 27, 43, 52, 64, 71-72
114, 142, 146-148, 184
Саморефлексія – 36
Самосвідомість – 8, 28, 38
Секундарні соціальні сподівання – 28
Соціальна апробація – 72, 215
Соціальна експансивність групи – 79, 243
Соціальна компетенція – 109
Соціальна норма – 13, 22-23, 55, 108
Соціальна роль – 14-15, 19, 58-60, 128
Соціальне навчіння – 16
Соціальні настановлення – 33, 61-63, 66
Соціальні очікування – 8, 10-12, 15, 25, 32-33, 61
Соціальні санкції – 11, 21, 23, 32, 56
Соціальні сподівання – 28
Соціально-психологічна адаптація – 107
Соціально-психологічна ідентифікація – 51, 64-65, 115
Соціально-психологічний клімат – 80, 101, 217
Соціально-психологічні очікування – 8, 25-26, 27, 36-37, 39-42, 48-49, 52, 61, 69, 83, 108, 141, 145, 214-216, -психологічний клімат – 80, 101, 217
Соціометричний статус – 80, 97
Соціометрія – 73, 77, 131, 229-233
Специфічні очікування – 15
Сподівання – 8, 28, 32
Спостереження – 73-74
Ставлення – 49
Стереотипія – 66, 109
Такт – 59
Традиція – 13
Тривожні очікування – 27
Ціннісні орієнтації – 9, 14, 22, 29, 49, 57, 61, 77, 80, 129, 131
Ціннісно-орієнтаційна єдність – 80, 113, 130, 139, 242-244
Цінності – 9, 49, 129, 147
Юнацький максималізм – 138
«Я» – 22, 39, 43, 47-48, 70-71, 83, 86, 149, 170, 172, 214
Я-концепція – 26, 40-42, 46, 59, 70, 130, 144, 214.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ

Резюме

Монография посвящена исследованию социально-психологических ожиданий в человеческих взаимоотношениях. На примере групп курсантов показана взаимозависимость эффективности межличностного взаимодействия в группе и специфики социально-психологических ожиданий её членов. Теоретически обоснована и экспериментально установлена зависимость эффективности межличностного взаимодействия, показателей учебно-профессиональной и служебной деятельности от уровня ожиданий. Определены критерии социально-психологических ожиданий и на их основании выделены уровни сформированности социально-психологических ожиданий курсантов. Разработана и апробирована комплексная программа оптимизации развития социально-психологических ожиданий.

Осуществлён ретроспективный анализ проблемы социально-психологических ожиданий: понятие, сущность, становление и развитие. Раскрыты социально-психологические ожидания как составляющая самосознания личности, определена их взаимосвязь с такими компонентами как самооценка, притязания, Я-образ, Я-концепция. Рассмотрены социально-психологические ожидания как феномен межличностного взаимодействия в малой группе.

В монографическом исследовании определены критерии социально-психологических ожиданий: коэффициент ожиданий, уровень адекватности самоо ожиданий, самооценка и уровень притязаний. Проведён корреляционный анализ полученных данных и представлена их теоретическая интерпретация.

Экспериментальные данные показали, что наиболее распространёнными причинами, которые обуславливают низкие показатели социально-психологических ожиданий, являются неадекватность самооценки и уровня

притязаний, неумение поставить себя на место другого, несформированность навыков конструктивного общения, взаимодействия, что, в свою очередь, дезадаптирует поведение и снижает эффективность межличностного взаимодействия, учебно-профессиональной и служебной деятельности. Установлена тесная корреляционная связь коэффициента ожидания и социометрического, экспектометрического статуса, самооценки, уровня притязаний курсанта; самооожиданий в соответствии с самооценкой и уровнем притязаний. Экспериментально определена корреляционная связь уровней сформированности социально-психологических ожиданий и коэффициента качества знаний.

Установлены ведущие факторы учебно-профессиональной и служебной деятельности курсантов на каждом курсе обучения.

В монографии представлена комплексная программа оптимизации развития социально-психологических ожиданий курсантов. Внедрение комплексной программы привело к существенному улучшению содержательных характеристик межличностного взаимодействия, стабилизации социально-психологического климата группы, повышению показателей учебно-профессиональной и служебной деятельности, способствовало формированию высокого уровня саморегуляции поведения личности.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EXPECTATIONS IN HUMAN MUTUAL RELATIONS

Summary

The monograph is devoted to the research of social and psychological expectations in human mutual relations. On an example of groups of cadets interdependence of efficiency of interpersonal interaction in group and specificities of social and psychological expectations of its members is shown. Dependence of efficiency of interpersonal interaction, parameters of educational-professional and service activity on a level of expectations is theoretically proved and experimentally established. Criteria of social and psychological expectations are defined and levels of the formation of social and psychological expectations of cadets are teased out on their basis. The complex program of the optimization of the development of social and psychological expectations is developed and tested.

The retrospective analysis of a problem of social and psychological expectations is carried out: concept, essence, becoming and development. Social and psychological expectations as a component of the consciousness of the person are found out, the interrelation with such components as a self-estimation, claims, self-image and self-concept is defined. Social and psychological expectations as a phenomenon of interpersonal interaction in small group are considered.

In monographic research criteria of socially-psychological expectations are defined: the coefficient of expectations, the level of approximation of self-expectations, the self-estimation and the level of claims. The correlation analysis of the received data is lead and their theoretical interpretation is presented.

Experimental data have shown, that the most widespread reasons which cause low parameters of social and psychological expectations are inadequacy of a self-estimation and a level of claims, the inability to put on a place of another, unformation of skills of constructive interaction, dialogue, that, in turn, is not instrumental in adaptation the behavior and reduces efficiency of interpersonal

interaction, educational-professional and service activity. Close correlation tie of the coefficient of expectations and of the sociometric and expectometric status, the self-estimation, the level of claims of the cadet, and also his self-expectations according to a self-estimation and a level of claims is established. Correlation tie of levels of the formation of socially-psychological expectations and the coefficient of a quality of knowledge is experimentally defined.

Leading factors of the educational-professional and service activity of cadets on every course are established.

The complex program of the optimization of the development of social and psychological expectations of cadets is presented in the monograph. Introduction of the complex program has led to substantial improvement of substantial characteristics of interpersonal interaction, stabilization of a social and psychological climate of a group, increase of parameters of educational-professional and service activity, promoted the formation of a high level of self-control of person's behavior.

CONTENTS

FOREWORD	4
PART 1. THEORETICAL PROBLEMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EXPECTATIONS IN SCIENTIFIC LITERATURE AND PRACTICE	9
1.4.Theoretical analysis of the problem of social and psychological expectations: concept, nature, formation and development.....	9
1.5.Social and psychological expectations as a component of person’s self-expectation.....	40
1.6.Social and psychological expectations in a small group as a phenomenon of social psychology.....	56
PART 2. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EXPECTATIONS IN A PERSONALITY INTERACTION IN GROUPS OF CADETS	71
2.1. Methods of the research of social and psychological expectations	71
2.2. The characteristics of levels of the formation of social and psychological expectations of cadets.....	85
2.3. Specifics of the personality interaction of a group of cadets depending on specificity of social and psychological expectations.....	104
PART 3. PSYCHOLOGICAL RULES OF THE OPTIMIZATION OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EXPECTATIONS	140
3.1. The conception of the realization of the forming stage of the research of social and psychological expectations.....	140
3.2. The optimization of the development of social and psychological expectations.....	148
3.3. The research of levels of the formation of social and psychological expectations in personality interaction.....	174
CONCLUSIONS	215
SUPPLEMENTS	219
GLOSSARY	246
BIBLIOGRAPHY	256
AUTHOR INDEX	275
SUBJECT INDEX	278
RESUME	280
SUMMARY (English)	282
CONTENTS (English)	283

Попович І.С.

Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах. – Херсон: ВАТ «ХМТ», 2009. – 288 с.: іл. – Бібліогр.: с. 252–270.

ISBN

Попович И.С.

Социально-психологические ожидания в человеческих взаимоотношениях. – Херсон: ОАО «ХГТ», 2009. – 288 с.: ил. – Библиогр.: с. 252–270. – (Укр. язык).

ISBN

Popovitch I.S.

Social and psychological expectations in human mutual relations. – Kherson: «КСТ», 2009. – 288 p.: іл. – Bibliogr.: p. 252–270. – (Ukr.).

ISBN

Наукове видання

Попович Ігор Степанович

**Соціально-психологічні очікування
в людських взаєминах**

Монографія

Коректор: А. О. Попович

Комп'ютерна верстка: А. А. Мамай

Художнє оформлення: М. О. Миронов

Переклад резюме англійською: В. С. Березовська

Книгу можна придбати за адресою: 73034, Херсон, вул. Кольцова, 57, оф.

318

Телефон для довідок: +38(067) 962-24-80; +38(0552) 41-18-65

Е-mail: popovitch76@mail.ru personal925@list.ru