

Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України

На правах рукопису

Попович Ігор Степанович

УДК 159.923.2:378(477)

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ
В МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ
КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
МВС УКРАЇНИ**

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи

Науковий керівник:

член-кореспондент АПН України,

професор, доктор психологічних наук

Боришевський Мирослав Йосипович

Київ – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ПРАКТИЦІ	10
1.1. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних очікувань: поняття, природа, становлення і розвиток.....	10
1.2. Соціально-психологічні очікування як складова самосвідомості особистості.....	23
1.3. Соціально-психологічні очікування в малій групі як феномен соціальної психології.....	33
Висновки до розділу 1.....	41
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ В МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ КУРСАНТІВ	43
2.1. Методика дослідження соціально-психологічних очікувань.....	43
2.2. Характеристика рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів.....	59
2.3. Особливості міжособистісної взаємодії групи курсантів в залежності від специфіки соціально-психологічних очікувань.....	75
Висновки до розділу 2.....	108
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ	111
3.1. Концепція проведення формульованого етапу дослідження соціально-психологічних очікувань.....	111
3.2. Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань.....	120
3.3. Дослідження рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії.....	134
Висновки до розділу 3.....	166
ВИСНОВКИ	168
ДОДАТКИ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	205

ВСТУП

Актуальність теми. 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.

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 спеціалісти, 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 співпадають 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 спеціалістів-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.

Незважаючи на це, ґрунтовних праць з проблеми соціально-психологічних очікувань мало.

У англійській літературі феномену експектацій приділялася увага в контексті проблеми ролей (Г.Блумер, Е.Гоффман, М.Кун, Дж.Мід), соціального навічання (А.Бандура, Дж.Роттер), групових норм (Р.Дарендорф, Дж.Джібс, Т.Парсонс, Т.Шибутані), соціалізації (Т.Парсонс, Т.Шибутані), функціонування груп та міжособистісного сприймання (Дж.Бегбі, Дж.Хетфілд, Р.Хьюсман).

Мотиваційний компонент соціальних очікувань досліджували В.Врум, М.Л.Гомелаурі, С.Роббінс, – зосереджуючи увагу на прямому зв'язку між затраченими зусиллями і досягнутим результатом. О.О.Єршов, О.А.Коновалова, Е.Н.Лінчевський 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, Я.Л.Коломінський, Н.В.Кузьменко, С.Є.Кулачківська, О.Ю.Осадько, С.П.Тищенко.

На соціально-психологічному змісті очікувань зосереджували увагу Г.Д.Долинський, Т.Шибутані. Рольові очікування в контексті концепції рольового конфлікту вивчав П.П.Горностаї.

Соціально-психологічні очікування в контексті самосвідомості особистості досліджували М.Й.Боришевський, Н.Й.Гуткіна, І.С.Кон, С.П.Тищенко, Т.Шибутані.

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. Наукові розробки проблеми соціально-психологічних очікувань не ставили за мету цілісне теоретико-методологічне обґрунтування проблем загалом та особливостей означених очікувань у курсантських групах зокрема. Практично досі не проводилися теоретичні дослідження соціально-психологічних очікувань у юнацькому віці.

Соціальна значущість, актуальність проблеми, її недостатня розробленість у соціально-психологічній теорії та практиці зумовили вибір теми нашого дослідження: „Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії у групах курсантів вищих навчальних закладів МВС України”. Тему узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні, протокол №4 від 22.04.2003 року.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідних робіт Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України за темою «Психологічні

закономірності становлення та розвитку духовності особистості» (номер державної реєстрації 0101U000107).

Мета дослідження полягає у теоретичному і емпіричному обґрунтуванні особливостей співвідношення соціально-психологічних очікувань та міжособистісної взаємодії у групі курсантів вищого навчального закладу, а також визначенні психологічних засад оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Гіпотези дослідження: змістові характеристики та рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів впливають на міжособистісну взаємодію їхньої групи; розвиток соціально-психологічних очікувань стабілізує соціально-психологічний клімат малої групи, підвищує результати навчально-професійної та службової діяльності курсантів.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотез були сформульовані наступні **завдання дослідження:**

1. Визначити критерії, рівні сформованості соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів.
2. Дослідити змістові характеристики соціально-психологічних очікувань курсантів на кожному році навчання.
3. Виявити характер взаємозв'язку міжособистісної взаємодії із специфікою соціально-психологічних очікувань курсантів.
4. Визначити психологічні засади оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів.

Об'єкт дослідження – міжособистісна взаємодія у групі курсантів.

Предмет дослідження – соціально-психологічні очікування курсантів як чинник міжособистісної взаємодії.

Методи дослідження складають дві групи. До першої увійшли методи, за допомогою яких вивчалися соціально-психологічні очікування як складова самосвідомості особистості курсанта, зокрема: теоретичний аналіз, цілеспрямоване спостереження, бесіда (з курсантами, командирами,

начальниками курсів). Дослідження самооцінки, рівня домагань як критеріїв соціально-психологічних очікувань, здійснювалося за допомогою опитувальників (методика «Дослідження самооцінки особистості» в інтерпретації Т.І.Пашукової та методика «Дослідження рівня домагань» з використанням моторної проби Шварцландера). До другої групи увійшли методи дослідження соціально-психологічних очікувань як феномена міжособистісної взаємодії, а саме: соціометрія, шкала прийняття як метод вивчення взаємовідносин (М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко), психодіагностика колективу (А.В.Петровський, В.В.Шпалінський), метод організації експериментальних ситуацій. Дослідження коефіцієнта очікувань, рівня адекватності самоочікувань, як критеріїв соціально-психологічних очікувань, здійснювалося за допомогою авторської розробки соціометричного типу «Експектометрії». Такий підхід до організації експерименту забезпечував його логічну послідовність та систематичність проведення і, що не менш важливо, достатню кількість та інформативність отриманих експериментальних результатів. Нами було застосовано психолого-педагогічний експеримент (пілотажний, констатуючий, формувальний та контрольний етапи). Для статистичної обробки даних використано такі методи: λ -критерій Колмогорова-Смірнова, U-критерій Манна-Уїтні, t -критерій Стьюдента, T-критерій Вілкоксона, коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена. При статистичній обробці отриманих даних ми використали комп'ютерну програму SPSS v.11.5.

Наукова новизна отриманих результатів: визначено критерії соціально-психологічних очікувань курсантів в міжособистісній взаємодії у малій групі; виокремлено рівні сформованості соціально-психологічних очікувань; досліджено змістові характеристики соціально-психологічних очікувань на кожному році навчання; з'ясовано психологічні механізми впливу соціально-психологічних очікувань на процес міжособистісної взаємодії у малій групі.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що використання розробленої комплексної програми оптимізації розвитку

соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів дасть змогу суттєво покращити змістові характеристики міжособистісної взаємодії, стабілізувати соціально-психологічний клімат групи, підвищити показники навчально-професійної і службової діяльності, сприяти формуванню високого рівня саморегуляції поведінки курсанта. Результати дослідження можуть бути корисними в роботі психологів, кураторів груп, командно-офіцерського корпусу вищих навчальних закладах МВС України.

Результати дослідження можуть використовуватися при створенні нових посібників та в процесі викладання психології, педагогіки і науково-практичних основ виховання у вищих закладах освіти.

Запропонована комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів проходила апробацію у Херсонському юридичному інституті Національного університету внутрішніх справ України. Розроблена програма позитивно оцінена експертами вищих навчальних закладів МВС України.

Вірогідність та надійність результатів дослідження забезпечувались обґрунтованістю вихідних теоретико-методологічних положень, застосуванням апробованого методичного інструментарію, залученням репрезентативної вибірки, поєднанням кількісного та якісного аналізу експериментальних результатів, застосуванням методів статистичної обробки отриманих даних.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дисертаційної роботи були представлені на: Міжнародній науково-практичній конференції «Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці» (10–12 жовтня 2002р., м.Київ – м.Хмельницький – м.Кам'янець-Подільський); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти» (12–13 лютого 2003р., м.Херсон); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічні детермінанти особистісного становлення сучасної молоді» (1–3 жовтня 2003р., м.Київ – м.Луганськ); Всеукраїнській науково-практичній конференції

«Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості» (5–6 жовтня 2006р., м.Київ – м.Херсон); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» (18–19 жовтня 2007р., м.Київ – м.Кам'янець-Подільський).

Публікації. Результати дослідження відображено у дев'яти наукових працях, з них вісім у збірках наукових праць, одна у науковому журналі. Із дев'яти статей – п'ять статей у матеріалах Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків та списку використаних літературних джерел (209 найменувань). Основна частина викладена на 173 сторінках. Робота містить 29 таблиць (17 сторінок), 6 рисунків (3 сторінки) та 13 додатків (31 сторінка).

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

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 [19], [25–28], [46–48], [50], [82–87], [92], [111], [143–150], [175–178], [201–203] 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 як доповнення, оскільки підкреслюють певну грань соціально-психологічних очікувань і т.ін.

Соціально-психологічні очікування виступають важливим складником ціннісно-сміслової сфери особистості. Ці два феномени взаємозумовлені. Цінності, ціннісні орієнтації є тією актуальною науковою проблемою, якій постійно приділяється увага, про що свідчать такі наукові джерела [9], [19], [27], [53], [59], [78], [89], [105], [109], [115], [129–130], [132], [149], [156], [191], [206].

Грунтовних наукових праць з проблеми соціально-психологічних очікувань, соціальних очікувань, експектацій порівняно небагато. Зокрема, в зарубіжній літературі увагу привертає теорія ролей (Дж.Мід), теорія соціального научіння (Дж.Роттер), соціально-когнітивна теорія (А.Бандура), мотиваційна процесуальна теорія очікувань (В.Врум), теорія конвенційної міжособистісної взаємодії Т.Шибутані. Деякі аспекти проблеми соціально-психологічних очікувань висвітлено у Р.Хьюсмана і Дж.Хетфілда у контексті так званого „чинника справедливості”. Експектації як нормативні очікування представлені в працях таких зарубіжних науковців: Дж.Бегбі, Р.Дарендорф, Дж.Джібс, Т.Парсонс. У роботах деяких американських авторів з'ясовано очікування директора, вчителів і батьків (К.Бідуел, Д.Гріффітс, Б.Массон, Д.Рамсеяр, Г.Фредеріксен, Дж.Хемфіл).

Соціально-психологічні очікування в контексті соціальних цінностей і норм – Г.М.Андреева, М.І.Бобнева, Р.Мертон, Т.Парсонс, А.О.Ручка, Т.Шибутані.

Очікування в учнівських колективах досліджували: М.Й.Боришевський, Л.І.Гаврищак, Я.Л.Коломінський, Н.В.Кузьменко, С.Є.Кулачківська, О.Ю.Осадько, С.П.Тищенко. П.П.Горностаєв розглядає роль очікування в концепції рольового конфлікту. Рефлексивні очікування як структурний компонент рефлексії вивчала Н.Й.Гуткіна. Очікування в теорії атрибуцій в процесі сприймання людини людиною – О.О.Бодальов, Е.Н.Лінчевський. Симптом тривожності очікувань і його залежність від соціометричного статусу в соціальному спілкуванні – В.Р.Кисловська. Соціально-психологічні очікування як компонент самосвідомості особистості вивчали М.Й.Боришевський, І.С.Кон, С.П.Тищенко, Т.Шибутані.

Мотиваційний компонент соціальних очікувань досліджували В.Врум, М.Л.Гомелаурі, С.Роббінс. У процесі спілкування – О.О.Єршов, О.А.Коновалова, Е.Н.Лінчевський.

Соціально-психологічні очікування стали предметом активного дослідження, починаючи з 60-х років ХХ сторіччя (М.Л.Гомелаурі, Дж.Джібс,

О.О.Єршов, Т.Шибутані та ін.). Найбільша увага цій проблемі приділялася у 70-і роки ХХ ст. (М.І.Бобнєва, Г.Д.Долинський, А.О.Ручка, С.П.Тищенко), а також у 80-і – 90-і роки (М.Й.Боришевський, Л.І.Гавришак, П.П.Горностаї, Н.Й.Гуткіна, Я.Л.Коломінський, О.А.Коновалова, Н.В.Кузьменко, Е.Н.Лінчевський, С.П.Тищенко). Соціальні очікування використовуються для опису взаємозв'язків між функціонуванням соціальних систем і діяльністю індивідів, що належать до цієї системи.

У психологічному словнику [140] знаходимо, що «соціальні очікування – суб'єктивні орієнтації індивідів як членів соціальної групи стосовно очікуваного ходу подій. Соціальні очікування, які спрямовані на членів власної групи, виступають в функції 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» [140, 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 [80].

Ми розглянули термін «соціальні очікування», а тепер 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 [72].

Інше наукове джерело [208] засвідчує, термін «експектації» походить з англ. «expectation», що означає «очікування», на відміну від «expectancy» – «ймовірне очікування», але «wait» – «очікування» також, та 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 [208].

У психологічному словнику [139] експектація – система очікувань або вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей; представляє собою різновид соціальної санкції, що упорядковує систему ставлень і взаємин в групі. Можна виокремити дві основні сторони експектацій: 1) право очікувати від оточуючих поведінки, яка відповідає їх рольовій позиції; 2) зобов'язаність поводитись стосовно очікувань інших людей. При цьому мають місце: а) експектації наказові – визначають належний характер виконання ролі; б) експектації-передбачення – визначають ймовірний характер виконання ролі із врахуванням індивідуальних особливостей «виконавця» і конкретної ситуації [139].

К.К.Платонов зазначає, що експектація – це поняття і термін соціальної психології, оцінка особистості іншою або іншими особистостями чи групою (колективом), простежується в міжособистісних взаєминах і визначає соціально-психологічний клімат та атмосферу групи. Експектації визначаються 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» [121, с.168], – зазначає К.К.Платонов.

У психологічних словниках за редакцією В.І.Войтка [147], а також А.В.Петровського, М.Г.Ярошевського [148] поняття соціальних очікувань і експектацій ототожнюються. Експектації виступають як мотив поведінки індивіда [147, с.50].

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

Терміни «соціальні очікування», «соціально-психологічні очікування», «експектації», «сподівання», «рольові очікування» вживаються у значному переліку соціально-психологічних теорій (А.Бандура, М.І.Бобнева, О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, П.П.Горностай, Дж.Мід, Дж.Роттер, Т.Шибутані). Зокрема, такі з них, як теорія ролей [204], теорія соціального наочіння [200], [208], рольового конфлікту [39], функціонування групи [191], міжособистісного сприймання [20] та саморегуляції поведінки особистості [19], [25].

Теорія ролей, основоположником якої є Дж. Мід, розглядає особистість з точки зору її соціальних ролей. Автор розглядає соціальні ролі в трьох аспектах: 1) в соціологічному – як система рольових очікувань, тобто суспільством задана 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 компонентом, який визначає поведінку людини, за що концепція інтеракціонізму отримала назву «соціальний біхевіоризм».

У теорії ролей соціальні очікування хоч і є провідною категорією, але розглянуті з позицій соціологічної теорії, що, звичайно, не розкриває їхнього психологічного змісту та соціально-психологічних детермінант [143], [204].

У теорії соціального наочіння з допомогою категорії «очікування», «локус контролю» («locus of control», Rotter) та інших, описується соціальна поведінка особистості. Очікування відносяться до суб'єктивної ймовірності того, що певне підкріплення буде спостерігатися в поведінці у подібних ситуаціях. 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. Слід зазначити, що базове поняття генералізованого очікування в теорії соціального навічання – інтернально-екстернальний локус контролю, що передбачає опис того, якою мірою особистість вважає себе активним суб'єктом власної діяльності і свого життя, а в якій – пасивним об'єктом дій інших людей та обставин [143], [208].

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, 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 [14], [143], [199].

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 однак повністю не розкривають соціально-психологічний зміст очікувань.

Особливу увагу привертає мотиваційний аспект соціальних очікувань. У теорії очікувань [54], [209], 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» [209, с.137].

Очікування результатів – це відношення між затраченими зусиллями і отриманими результатами. Якщо людина відчуває, що немає прямого зв'язку

між затраченими зусиллями й досягнутим результатом, то, згідно з теорією очікувань, мотивація слабшає. Таким чином, ми бачимо, що зазначені вище чинники мають визначальний вплив на рівень мотивації.

Інший науковець, С.Роббінс [153], поділяє думку В.Врума і зазначає, що у багатьох співробітників відсутній стимул працювати краще, оскільки вони не спостерігають належного взаємозв'язку між такими компонентами: прикладені зусилля, оцінка роботи, винагорода (яку отримують за виконану роботу), те чого людина очікує.

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» [153, с.66].

Т.Шибутані [191], розкриваючи структуру організованих груп, зазначає, що різноманітні прагнення учасників групової взаємодії об'єднуються в систему взаємних очікувань-вимог, експектацій. «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» [191, с.44].

Т.Парсонс в своїй книзі «Структура соціальної дії» [206] вказує, що діючий індивід в 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 діючому індивіду, який, орієнтуючись на неї, оцінює вчинки та очікування іншого [206].

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 [19, с.166].

У цьому контексті звернемо увагу на дослідження Р.Хьюсмана та Дж.Хетфілда. На їх думку, міжособистісні взаємини ґрунтуються на принципі, який вони називають «чинник справедливості». На зміст взаємин впливають не тільки наміри, зусилля членів взаємодії, кількість витраченого часу на розвиток цих взаємин, але й важливо те, як вони сприймаються іншою людиною.

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 [184].

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

Г.Д.Долинський у дослідженні соціально-психологічних особливостей рольових очікувань виходить з того, що 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 в 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» [50, с.3].

Особливу увагу проблемі рольових очікувань приділяв П.П.Горностаї, розглядаючи рольовий конфлікт, як суперечність між рольовими очікуваннями та рольовими домаганнями. Як зазначає автор, «...однією з детермінант рольової поведінки виступає локус рольового конфлікту, який представляє собою конструкт, 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 протирічать Я-концепції особистості, то остання пригнічується і розвивається внутрішньоособистісний рольовий конфлікт» [42, с.21].

Досліджувана проблема розглядалася в контексті навчально-виховної діяльності. Особистісні очікування дитини як показник психологічного клімату сім'ї дослідила С.П.Тищенко. «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» [178, с.904].

Проблема тривожних очікувань досліджена В.Р.Кисловською. Авторка показує взаємну залежність 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» [61, с.24].

М.Й.Боришевський 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 «спрацьовує самооцінка як 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» [25, с.26].

Л.І.Гавришак 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» [35, с.5].

Науковий інтерес становить дослідження Н.Й.Гуткіної. Авторка 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» [46, с.16].

Я.Л.Коломінський, 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. Автор простежив ставлення суб'єкта, що прогнозує, до тих учнів, від яких він очікує

отримати вибір. 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. [63, с.363].

Навчально-комунікативні очікування в старших класах дослідила Н.В.Кузьменко [83–85]. 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. Вказується на залежність 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 навіть, соціально-психологічного змісту цих залежностей.

Аналізуючи психологію спілкування, О.О.Єршов зосереджує увагу на моделі трьохфазної динаміки спілкування як процесу. Поряд із ставленнями та соціально-психологічними настановленнями важливе місце займають 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, проекції, емпатії і різних формах впливу людей одне на одного (навіювання, переконання, груповий тиск)» [55, с.220].

Провідну роль у встановленні та збереженні взаєморозуміння відводить очікуванням Е.Н.Лінчевський. Автор зауважує: «Неможливість сформулювати прогноз, або його занадто велика невизначеність нерідко спонукає до

дезорганізації всієї поведінки. Чіткі очікування здатні автоматично приводити в дію відповідні шаблони поведінки. Очікування – явища надзвичайно динамічні, але не тільки вони впливають на дії суб'єкта. Діяльність, яку виконує людина, також впливає на реалізацію очікувань, оскільки завдяки відповідним діям ймовірність одних варіантів буде підвищуватися, а інших – знижуватися. Внаслідок цього нерідко одні очікування відмирають, а інші – із зародків втілюються в життя» [92, с.5].

Можна зробити висновок, що очікування, які прогнозують поведінку партнера та перебіг подій, зокрема ситуацію, в якій відбувається спілкування, є невід'ємною частиною нормального розвитку людських стосунків. 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.

Глибиннопсихологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання здійснила О.А.Коновалова [69–71]. 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.

М.Й.Боришевський 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 оточуючих (знову-ж-таки і передусім важливих, значущих інших) на її поведінку і, нарешті, по-третє, усвідомлення людиною тих вимог, котрі пред'являють до неї оточуючі» [27, с.8].

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних очікувань, можемо зробити такі висновки:

1. Соціально-психологічні очікування – вельми складний феномен, який потребує різнобічного аналізу. Незважаючи на те, що соціально-психологічні очікування водночас виступають предметом дослідження декількох наук, зокрема: філософії, соціології, психології особистості, а також соціальної психології, вони залишаються маловивченими, що засвідчує недостатню розробленість поняттєвого апарату.

2. Розгляд низки понять, таких як „очікування”, „соціальні очікування”, „сподівання”, „експектації”, „нормативні очікування”, „самоочікування”, „колективні очікування”, „рольові очікування”, „рефлексивні очікування”, „ймовірні очікування”, „латентні очікування” та багато інших, дає підстави вважати, що вони не є тотожними поняттю „соціально-психологічні очікування”, оскільки здатні тільки доповнювати чи підкреслювати певну грань соціально-психологічних очікувань.

3. 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 оцінюють його члени малої групи та на яку, у зв’язку з цим, поведінку від нього сподіваються. Виявлено, що такі орієнтації учасника міжособистісної взаємодії значною мірою детермінуються його власними самооцінкою, домаганнями, настановленнями.

4. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних очікувань дає підстави стверджувати, що соціально-психологічні очікування потребують скрупульозного вивчення в контексті самосвідомості особистості, у взаємозв’язку з такими складовими, як самооцінка, домагання, особистісна рефлексія, настановлення, ціннісні орієнтації та ін. Не менш важливим є вивчення цього феномену в міжособистісній взаємодії малої навчальної групи у взаємозв’язку з такими феноменами: групові цінності, норми, соціальна роль, рефлексія та настановлення. Недостатньо наукових даних, які розглядали б

соціально-психологічні очікування в юнацькому віці та в групі курсантів, чому і буде приділена увага в наступних параграфах роботи.

1.2. Соціально-психологічні очікування як складова самосвідомості особистості

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

Дослідження самосвідомості мають вагомим теоретичним значенням, 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 висвітлена в працях багатьох науковців, як вітчизняних (М.Й.Боришевський [23–27], В.О.Васютинський [29–30], О.Є.Гуменюк [45], І.А.Дідук [49], Г.С.Костюк [76], Л.П.Куценко [88], К.О.Островська [113], Т.М.Титаренко [172–174], С.П.Тищенко [175–178], П.Р.Чамата [187–188], Т.М.Яблонська [195]), так і зарубіжних (Р.Бернс [17], В.Джемс [202], М.Раусте фон Вріхт [152], Н.Саржвеладзе [161], Т.Шибутані [191]).

У працях багатьох вчених (Б.Г.Ананьєв [5–6], О.О.Бодальов [20–21], [136], І.С.Кон [64–67], О.М.Леонтьєв [90–91], Ю.М.Орлов [110], С.Л.Рубінштейн [155], О.Г.Спіркін [168], В.В.Столін [169], І.І.Чеснокова [190], О.В.Шорохова [192]) та інших, самосвідомість представляє своєрідну форму свідомості, яка полягає в пізнанні людиною самої себе та ставленні до себе.

Магістральні напрямки вивчення механізмів розвитку самосвідомості в ранньому онтогенезі були накреслені у свій час відомим українським

психологом, засновником української психологічної школи з проблем самосвідомості П.Р.Чаматою [150], [187–188]. «Пізнання дитиною себе виникає одночасно з пізнанням нею навколишнього світу і весь час розширюється й поглиблюється у відповідності з розширенням і поглибленням пізнання загалом» [137, с.99]. Він довів, що процеси розвитку свідомості й самосвідомості на перших етапах розвитку пізнавальної діяльності дитини взаємопов'язані.

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 ряд інших. 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 оточуючих і свого місця серед них. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб'єктивні орієнтації, звісно, в контексті очікуваних подій. Власна оцінка впливає не тільки на таку характеристику як спрямованість суб'єктивних орієнтацій, а навіть 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.

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, при цьому виконуючи функцію врівноваження, підтримуючи стан збалансованості цих сторін.

Домагання пов'язані з потребою-мотиваційною сферою особистості. «Домагання, як зазначає К.О.Абульханова-Славська [3], – більш узагальнений, глобальний механізм особистості, ніж її мотиви. Якщо мотив можна розглядати як конкретне спонукання, спрямоване на предмет, то домагання охоплюють ту зону (смысловий простір), в якій можуть виникати мотиви» [3, 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. Таким чином 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 [146]:

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{Успіх}}{\text{Домагання}}$$

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. Знижена

самооцінка, навпаки, відображається в невисокому рівні домагань, обмежує простір майбутньої активності, виявляється в очікуванні невдачі, неспіху поразки. Негативна самооцінка екстраполюється і на очікувану оцінку оточуючих [166].

Як показують дослідження К.Т.Соколової, І.І.Чеснокової 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 [166], [190].

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» [3, 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» [172, 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» [25, 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.

«Однією із трьох складових цих настановлень Я-концепції виступає емоційно-ціннісна» [146, с.334]. 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» [146, с.335].

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.Роджерс в своїх наукових пошуках, кристалізують в свідомості й самосвідомості стандарти та орієнтири, стосовно яких індивід і визначає себе [207].

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» [205, с.17].

Таким чином, соціально-психологічні очікування виступають важливим чинником не тільки вибору та апробації інформації, а й планування діяльності особистості. Якщо отримана в діяльності інформація механізмом зворотного зв'язку оцінюється як така, що відповідає очікуванням, то вона асимілюється бразом 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».

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» [155, 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.Фейербах [180]. Г.В.Ф.Гегель підкреслював, що «...індивід відкриває своє „Я” не шляхом інтроспекції, а через інших, в процесі спілкування і діяльності, переходячи від окремого до загального» [194, с.34].

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, вказують на актуальність, важливість

розв'язання певного завдання, і, таким чином, виступають як значущість, цінність.

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 [10], [18], [25], [40], [46], [116]. 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» [25, с.15].

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 [3].

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.

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» [176, с.115].

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 оточуючих можуть викликати у суб'єкта як позитивні, так і негативні емоції, й 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. 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» [25, 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» [176, с.115] стає пусковим механізмом соціальної активності особистості.

Розглянувши соціально-психологічні очікування як складову самосвідомості особистості, можемо зробити наступні висновки:

1. Соціально-психологічні очікування знаходяться в причинно-наслідковому зв'язку з самооцінкою особистості як складовою самосвідомості особистості. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб'єктивні орієнтації, звісно, в контексті очікуваних подій. Ті суб'єктивні орієнтації, котрі поділяють члени соціальної спільноти стосовно передбачуваного перебігу подій, здатні виступати їхніми соціально-психологічними очікуваннями.

2. Соціально-психологічні очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Вони займають посередницьку позицію між самосвідомістю особистості та її соціальним середовищем, при цьому виконуючи функцію врівноваження, підтримуючи стан збалансованості цих сторін. Очікування є тим чинником, який спонукає людину постійно передбачати можливі реакції, дії, вчинки інших людей і зіставляти їх з власними домаганнями.

3. 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, своїх досягнень, 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.

4. 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. 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.

5. Соціально-психологічні очікування тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями особистості. 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.

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

У соціальній психології має місце велика кількість визначень поняття «мала група» [1], [4], [7–8], [15–16], [31–32], [34], [51–52], [56], [62–63], [77–81], [94], [97], [103], [107–108], [112], [142], [165], [183], [185], [191], [196]. Ці поняття характеризують окремі аспекти функціонування малої групи. Інколи одна дефініція суперечить іншій. Немає потреби зупинятися на детальному аналізі цих понять, оскільки це не передбачено метою та завданнями нашого дослідження. Ми спробуємо дати 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 породжує 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» [7, с.139].

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. 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-нормативної системи 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 зворотній 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».

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.

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» [19, 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 вказує 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.

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.Петровський). «Важливою характеристикою малої групи виступає єдність системи ціннісних орієнтацій, цілей, норм, потреб, мотивів, настановлень, притаманних усій групі як єдиній спільності» [118, с.113].

«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» [118, 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.

Рольова позиція або соціальна роль є невід'ємним компонентом ціннісно-орієнтаційної системи групи. «Роль – це програма, що відповідає очікуваній поведінці індивіда, який займає певне місце в структурі тієї чи іншої соціальної групи, або структурований спосіб її участі в житті суспільства, що ніяк не може бути її зображенням» [90, 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 залежить 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» [80, 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» [157, 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» [157, с.105].

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 стійким формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне «Я» індивіда» [43, с.20]. Далі автор приводить психологічну структуру соціальної ролі і вказує, що «...вона складається з трьох підструктур: а) рольові 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) рольові переживання людини, тобто внутрішнє бачення себе в тій чи іншій ролі, своєрідна рольова Я-концепція людини» [43, с.20].

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. 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 [155].

У психологічних джерелах мають місце такі типи настановлень: очікувані настановлення та настановлення намірів [143], [147]. Зокрема, на думку О.О.Єршова, «...соціально-психологічні очікування – це підготовка до спілкування» [55, 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» [41, с.23].

Очікування у взаєминах суб'єкта і об'єкта, на думку автора, характеризуються одноставністю, і спрямовані від суб'єкта до об'єкта ($S \rightarrow O$). Вельми складну природу має система очікувань, що сформувалася між контактуючими індивідами в малій групі, а саме: очікування P_1 стосовно P_2 ; очікування P_2 стосовно P_1 ; очікування P_1 стосовно очікування P_2 ; очікування P_2 стосовно очікування P_1 .

М.Л.Гомелаурі 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» [41, 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, доки очікування індивіда виправдовується. Таким чином, соціальні настановлення успішно функціонують доти, доки соціально-психологічні очікування індивіда підтверджуються.

Одним із проявів соціальних настановлень є «пророцтва самореалізації». Інколи індивіди поведуться так, як від них цього очікують. 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» засвідчує те, що не тільки значні досягнення є наслідком високої оцінки вчителя, але й оцінка вчителів є причиною і наслідком поведінки студентів» [94, с.145].

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» [94, с.147].

«На основі зовнішнього боку поведінки ми немовби «читаємо» іншу людину, розшифровуємо значення її зовнішніх даних» [155, 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» [7, с.120].

Зіставлення себе з іншими здійснюється немов би з двох боків: кожен із партнерів уподібнює себе 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 [120], [195]. «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» [66, с.120].

Ідентифікація – це ототожнення себе з іншим, один із найпростіших шляхів розуміння іншої людини. Якщо індивід ототожнює себе з іншими, це означає, що він буде своєю поведінку так, як буде її цей інший. Ототожнення відбувається з особою, яка має для індивіда певне значення, тобто із значущим іншим (М.Й.Боришевський, І.С.Кон, Дж.Мід, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко). 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» [78, с.142] та «індивідуальною формою репрезентації в свідомості особистості групових норм» [19, с.8].

Важко порушити соціально-психологічні очікування тих, з ким індивід себе ідентифікує. Це може викликати гостре почуття провини.

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» [70, 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 [1], [5–6], [19]. Соціальна поведінка індивіда, зокрема міжособистісна взаємодія їх у групі, функціонує на базі певних норм, які вироблені спільно. Таким чином, не тільки відсутність мотиваційного компонента 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*», Hollander), 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» [201, с.21].

Невизначеність і суперечливість соціально-психологічних очікувань знижують ефективність спільної діяльності, 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» [3, 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.

Висновки до розділу 1

Концептуально значущими для дослідження стали такі наукові висновки.

1. Соціально-психологічні очікування – вельми складний феномен наукового аналізу, оскільки з одного боку є складовою самосвідомості особистості, а з іншого – складним психологічним утворенням у контексті міжособистісної взаємодії малої групи.

2. Розгляд низки понять, таких як „очікування”, „соціальні очікування”, „сподівання”, „експектації”, „нормативні очікування”, „самоочікування”,

„колективні очікування”, „рольові очікування”, „рефлексивні очікування”, „ймовірні очікування”, „латентні очікування” та багато інших дає підстави вважати, що вони не можуть бути тотожними поняттю „соціально-психологічні очікування”, оскільки здатні тільки доповнювати чи підкреслювати певну грань соціально-психологічних очікувань.

3. На основі аналізу теоретичних та емпіричних досліджень ми спробували дати наступне визначення досліджуваного феномену: **соціально-психологічні очікування** – це суб’єктивні орієнтації члена міжособистісної взаємодії стосовно того, як оцінюють його члени малої групи та на яку у зв’язку з цим поведінку від нього сподіваються.

4. Досліджені наукові роботи дозволили нам підійти до теоретичного осмислення й емпіричного обґрунтування психологічного змісту «соціально-психологічних очікувань» як інтегрованої складової самосвідомості, яка знаходиться в органічному взаємозв’язку із самооцінкою та рівнем домагань особистості. Самооцінка та рівень домагань мають визначальний вплив на соціально-психологічні очікування особистості і здатні виступати основними критеріями соціально-психологічних очікувань.

5. 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 даної особистості, вказують на актуальність, важливість розв’язання певного завдання, і, таким чином, виступають як значущість, цінність.

Базуючись на цих узагальненнях, можна стверджувати, що проблема соціально-психологічних очікувань, зокрема у групі курсантів, залишається недостатньо вивченою. Під таким кутом зору є правомірним проведення нашого дослідження, яке є спробою вивчення психологічного змісту соціально-психологічних очікувань, виокремлення рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань та здійснення оптимізації їх розвитку.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ В МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ КУРСАНТІВ

2.1. Методика дослідження соціально-психологічних очікувань

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.

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 дає можливість створити алгоритм програми констатувального експерименту, мета якого полягає 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 можна умовно 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 [38], [45], [131], [135]. Відповідно друга група методів та прийомів – це дослідження соціально-психологічних очікувань у групі курсантів як феномена міжособистісної взаємодії [45], [99–100], [131], [135]. 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 Національного університету внутрішніх справ та Національної академії внутрішніх справ України (м. Київ). Констатувальна вибірка налічувала 190 курсантів.

Розробляючи методику констатувального етапу дослідження, ми використали широкий спектр методів, які застосовували у своїх працях [19], [25], [46], [50], [61], [69], [95], [111], [176], [189], [197] такі науковці: М.І.Бобнєва, М.Й.Боришевський, Н.Й.Гуткіна, Г.Д.Долинський, В.Р.Кисловська, О.А.Коновалова, С.Д.Максименко, О.Ю.Осадько, С.П.Тищенко, Н.В.Чепелева, В.О.Ядов. 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 взаємовідносин, методи статистичної обробки даних.

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

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

Предметом спостереження була міжособистісна взаємодія 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 блідність, 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.

1. Систематичності і багаторазовості спостереження за навчально-професійною і службовою діяльністю, поведінкою, активністю курсантів у різний час і в різних ситуаціях.
2. Уникнення оціночних суджень, обов'язковості перевірки, альтернативних гіпотез.
3. Зіставлення спостереження за окремим відрізком поведінки з загальною ситуацією.
4. Реєстрації не окремого факту, а дії або реакції курсанта на фоні загальної ситуації.
5. 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). Схема 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: першому – шляхом порівняння рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і другому, – шляхом порівняння себе з іншими членами міжособистісної взаємодії. Ми використали методику, яка дає змогу дослідити самооцінку курсанта, її рівень і адекватність як відношення між «Я-ідеальним» і «Я-реальним» [131]. 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 Шварцландера [131]. У запропонованій методиці 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.

Нами було проранжовано показники рівня домагань та самооцінки особистості і визначено кореляційний зв'язок за методом рангової кореляції r_s Ч.Спірмена.

5. Соціометрія. Теоретичний аналіз наукової літератури [32], [63], [78], [102], [114] з проблеми міжособистісної взаємодії членів малої групи засвідчує, що соціометричний метод є найбільш широковживаним, інформативним і зручним в статистичній обробці отриманих даних. Хоча існує багато суперечок щодо надійності цього методу, але, на наш погляд, використання соціометрії в комплексі з авторською методикою соціометричного типу – «Експектометрія» та з методикою «Шкала прийняття як метод вивчення взаємовідносин» 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» швидше 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.

З огляду на спрямованість нашого дослідження, викликає науковий інтерес існування 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 однокласників, 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, зокрема таких: 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 вона 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 дисертаційного дослідження.

Ми не ставили мети 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. Еспектометрія (від лат. *expecto* – чекаю і грец. *μέτροω* – вимірюю) – метод, який створений на базі соціометрії і належить до методик соціометричного типу. Еспектометричний 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». Кожен респондент крім відповіді на запитання і здійснення заздалегідь визначеної кількості виборів, що особливо важливо, здійснює очікувані вибори. Якщо група налічує 24 курсанти, то кожному респонденту потрібно дати відповідь і здійснити вибір за кожного курсанта групи. Кожен респондент починає відповідь такою фразою: «Від курсанта А. я очікую таких виборів ...» і таким чином за всіх однокласників. Це не просто відгадування виборів, а складний соціально-психологічний аналіз, який передбачає поєднання оцінного ставлення, самооцінок, взаємооцінок, настановлень, домагань, сукупності знань і здійснюється в контексті міжособистісної взаємодії групи курсантів 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 або 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 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 ми

ввели 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 самоочікувань (A); коефіцієнт взаємоочікуваних виборів (E_{ep}); 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:

$$E = \frac{a}{v(n-1)} \quad (2.1)$$

де E – коефіцієнт очікувань респондента;

a – кількість очікуваних виборів респондента, які збіглися із виборами групи;

v – кількість соціометричних виборів респондента (в нашому дослідженні три вибори);

n – кількість членів групи.

Груповий коефіцієнт очікувань – це середнє математичне значення коефіцієнтів очікувань всіх членів групи. Груповий коефіцієнт очікувань визначається за формулою:

$$E_{gp} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{v(n^2 - n)} = \frac{\sum a}{v(n^2 - n)} \text{ або } E_{gp} = \frac{\sum E}{n} \quad (2.2)$$

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.

Експектометричний (очікуваний) статус – це відношення кількості самоочікуваних виборів до можливої кількості очікувань власного вибору

респондента. Експектометричний статус респондента визначається за формулою:

$$ES = \frac{c}{n-1} \quad (2.3)$$

де ES – експектометричний статус респондента;

c – кількість очікувань власного вибору (самоочікувань);

n – кількість членів групи.

Коефіцієнт взаємоочікуваних виборів – це відношення взаємоочікуваних виборів респондента до можливої їх кількості. Коефіцієнт взаємоочікуваних виборів визначається за формулою:

$$E_{ep} = \frac{d}{n-1} \quad (2.4)$$

де E_{ep} – коефіцієнт взаємоочікуваних виборів респондента;

d – кількість взаємоочікуваних виборів;

n – кількість членів групи.

Наприклад. У групі курсантів, яка складається із 25 осіб, курсант А очікує, що в контексті виконання певного завдання, його оберуть всі члени групи, тобто це очікування власного вибору ($c=24$). Курсанта 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 $E_{ep} = 0,5$.

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:

$$A = \frac{c-v}{n-1} \quad (2.5)$$

де A – рівень адекватності самоочікувань;

c – кількість очікувань власного вибору;

e – кількість соціометричних виборів респондента;

n – кількість членів групи.

Для визначення рівня адекватності самоочікувань можна використовувати такі стандарти:

Таблиця 2.1

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. Коефіцієнт групової згуртованості, запропонований нами, 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:

$$B = \frac{\sum d}{n^2 - n} \quad \text{або} \quad B = \frac{\sum E_{gp}}{n} \quad (2.6)$$

де $\sum d$ – загальна сума взаємоочікуваних виборів;

$\sum E_{gp}$ – загальна сума коефіцієнтів взаємоочікуваних виборів респондентів;

B – коефіцієнт групової згуртованості;

n – кількість членів групи.

7. Шкала прийняття як метод вивчення взаємовідносин (М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко). Метою використання вказаної методики 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 проранжувати одногрупників у спеціальному списку-бланку, щодо прийнятності для себе брати участь в одному з завдань навчально-професійної чи службової діяльності. Перед групою було поставлено таке завдання. Уявіть собі, що ваш курсантський взвод – це оперативний загін, перед яким стоїть низка правоохоронних завдань. Проранжуйте його членів за п'ятибальною шкалою. Відповідь має починатися так: «Цього курсанта я ...1) залишив би в першу чергу; 2) теж бажав би залишити; 3) міг залишити, міг не залишити (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 $KВП$ (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.

З огляду на спрямованість нашого дисертаційного дослідження, застосування шкали прийняття дає змогу на констатувальному етапі диференційовано визначити ставлення кожного члена групи до кожного і окреслити низку фронтальних та індивідуальних формувальних впливів, які були застосовані на наступному етапі дослідження.

8. Психодіагностика колективу. Тест ціннісно-орієнтаційної єдності (А.В.Петровський, В.В.Шпалінський) [38]. Мета використання даної методики полягає у тому, що ця методика дає можливість визначити рівень розвитку групи як колективу за таким параметром як ціннісно-орієнтаційна єдність. Соціально-психологічні очікування, як зазначають науковці (М.І.Бобнева, М.Й.Боришевський, І.М.Галян, Ю.О.Приходько) у своїх працях [19], [25], [37], [123], [129], [132], здатні складати 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 обов'язкове 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. Специфіка дослідження соціально-психологічних очікувань в будь-якій ситуації, лабораторній чи польовій, завжди передбачає порівняння очікуваного перебігу подій і реального прогнозування соціальної поведінки індивіда [138], [158].

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, дослідження ми продовжували проводити по чергово, 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. Як 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, «ізольованого» (за даними соціометричної методики), діаду та тріаду. Це дало можливість отримати багатопланову інформацію про досліджуваний феномен.

Розглянувши методику дослідження соціально-психологічних очікувань, можемо зробити наступні висновки:

1. Методи та прийоми констатувального етапу дослідження можна умовно 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. Відповідно, друга група методів та прийомів – це дослідження соціально-психологічних очікувань у групі курсантів як феномена міжособистісної взаємодії. Такий підхід до організації експерименту забезпечував його логічну послідовність та систематичність проведення і, що не менш важливо, достатню кількість та інформативність отриманих експериментальних результатів.

2. Ми застосували і апробували авторську методику дослідження соціально-психологічних очікувань – експектометрію, яка належить до соціометричного типу методик. Експектометрія дозволила визначити не тільки кількісні показники і побудувати графічну структуру міжособистісних взаємин в малій групі, виходячи із кількості і змісту взаємних виборів її членів, але й дала можливість відобразити очікувану структуру міжособистісних взаємин. Очікувана структура міжособистісних взаємин дозволила глибше проаналізувати динаміку групового життя, порівняти реальний і прогнозований перебіг подій.

3. Наше дослідження за своїм характером є комплексним. Це дозволяє отримати досить ґрунтовні емпіричні дані щодо особливостей та рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів. Проте, ми усвідомлювали своєрідність даного феномену, а також обмеженість можливостей індивідуального вивчення цього складного, з одного боку індивідуального, з іншого – групового, психологічного утворення, і не сподівалися на вичерпність зробленого.

Методи обробки і аналізу даних, отриманих в процесі констатувального етапу дослідження, представлені в наступному параграфі.

2.2. Характеристика рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів

Дослідження критеріїв соціально-психологічних очікувань курсантів вимагає від нас певного логічного структурування отриманих показників. Безумовно, соціально-психологічні очікування – це таке 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 має дослідження соціально-психологічних очікувань курсанта, як соціально-психологічного утворення, яке породжує структурно-змістову цілісність «Я» і забезпечує її функціонування. Таким чином, виходячи із вищезазначеного, доцільним є розгляд цього феномену як єдності, 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. Наведемо такий приклад. Курсант-першокурсник в перші дні навчання володіє адекватною самооцінкою і адекватним рівнем 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 міжособистісної взаємодії з реальним варіантом) та рівня адекватності самоочікувань (результат співставлення очікуваного варіанту виборів власної персони з реальним варіантом), звісно за умови адекватної самооцінки та рівня домагань, 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 такими 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 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_e); 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_e), 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).

Самооцінка і рівень домагань є базовими складовими самосвідомості особистості курсанта і мають визначальний вплив на рівень та зміст соціально-психологічних очікувань.

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

Коефіцієнт очікувань (E) 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).

Наступним критерієм виступає рівень адекватності самоочікувань (A). Соціально-психологічні очікування, які спрямовані на власне «Я», а саме

визначення його місця, ролі, оцінного ставлення, є особливим психологічним утворенням, що носить назву самоочікування. Рівень адекватності самоочікувань – це поєднання соціального чинника (очікуваних виборів стосовно власної персони в міжособистісній взаємодії групи курсантів) і особистісного чинника (рівня розвитку самосвідомості, рівня адекватності самооцінки, рівня домагань, сформованості власного «Я»). Адекватний рівень самоочікувань знаходиться в межах від $-0,15$ до $+0,15$ (A_6). Завищений рівень самоочікувань склали: рівень самоочікувань з тенденцією до завищення, який знаходиться в межах від $+0,16$ до $+0,58$ (A_c) та надміру завищений рівень самоочікувань – від $+0,59$ до $+1,0$ (A_n). Занижений рівень самоочікувань склали: рівень самоочікувань з тенденцією до заниження, що знаходиться в межах від $-0,16$ до $-0,58$ (A_c) та надміру занижений рівень самоочікувань $-0,59$ до $-1,0$ (A_n).

Для якісної і кількісної обробки даних нам необхідно було здійснити кількісне вираження показників критеріїв соціально-психологічних очікувань. Високим показникам ($C_6; D_6; E_6; A_6$) 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. Різне 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:

$C_6; D_6; E_6; A_6$ – 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.2.2 показано варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань.

Таблиця 2.2

Варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань

№ п/п	Варіант поєднання критеріїв	Бали	Загальний бал	Рівень сформованості соціально-психологічних очікувань	К-сть віріантів
1	2	3	4	5	
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 2.2

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 2.2

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

Низький рівень сформованості соціально-психологічних очікувань знаходиться в межах від 4 до 8 балів, середній рівень – від 8 до 10 балів і високий рівень – це 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_B) та адекватного рівня домагань (D_B), 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_H ; C_B, D_B, E_H, 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_H), 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_H, D_C, E_B, A_C ; C_H, D_C, E_C, A_B ; C_H, D_H, E_B, A_B). Три варіанти віднесені до низького рівня, всі інші варіанти із загальним балом 8 – до середнього рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

Виокремлені критерії у різному поєднанні мали місце у досліджуваних курсантів. У кожного респондента, охопленого констатувальним етапом дослідження, був визначений 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: С_В; Д_В; Е_С; А_В – 17 курсантів; С_В; Д_С; Е_С; А_В – 5 курсантів. З середнім рівнем: С_В; Д_С; Е_С; А_С – 30 курсантів; С_В; Д_Н; Е_С; А_В – 19 курсантів; С_С; Д_С; Е_С; А_В – 18 курсантів; С_С; Д_С; Е_С; А_С – 10 курсантів. З низьким рівнем: С_С; Д_Н; Е_Н; А_В; С_В; Д_Н; Е_Н; А; С_С; Д_Н; Е_С; А_С – 3 курсанти.

Всі варіанти були досліджені і, в кінцевому результаті, на базі цього дослідження визначено рівні сформованості соціально-психологічних очікувань. Якісно-кількісна характеристика рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань: високого, середнього та низького представлена у табл.2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл курсантів за рівнями сформованості
соціально-психологічних очікувань

Рівень	Якісна характеристика основних проявів	Кількість досліджуваних, %
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 відображати плин подій курсантського життя. Самооцінка адекватна і функціонує як основний механізм саморегуляції особистості.</p> <p>Помірний та високий реалістичний рівень домагань поєднується з переконливістю в цінності своїх дій, в прагненні до самоствердження, в відповідальності, в корекції невдач за рахунок власних зусиль, в 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, якщо таке мало місце.</p>	27 курсантів (14,2%)

Продовження таблиці 2.3

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 в деякій мірі 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. 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 оточуючих.</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. Втеча від розв'язання конфлікту переважає над прагненням досягнути взаєморозуміння.</p>	21 курсант (11,1%)

Виходячи з цього, вище зазначений розподіл не є статистичним, тобто здійсненим на основі балів. 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 досить 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 [102]. 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 $M_n=-0,100$. Вище зазначений 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 (74,7%) 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.

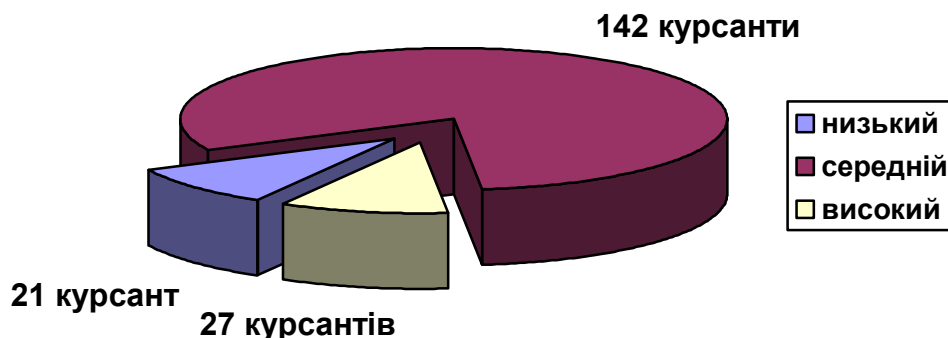


Рис.2.1. Діаграма розподілу курсантів констатувальної вибірки за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань

Встановлення статистичної достовірності відмінностей між показниками, на підставі яких виокремлені рівні сформованості соціально-психологічних очікувань, визначалось за U-критерієм Манна-Уїтні. 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 рівна 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 висновок

про 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 ранжуванні 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:

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

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

N – число значень ранжування, 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 [163,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 додатку Б в табл.Б.1.

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, тобто оптимізувати 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 індивіда на відміну від соціометричного статусу (Дж. Морено) [102], гностичного статусу (І.П.Волков) [32] враховує єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: інтелектуального, емоційно-ціннісного та регулятивного. Експектометричний статус, завдяки очікуваним виборам, володіє високими прогностичними та динамічними характеристиками.

Спробуємо у вигляді таблиці порівняти показники експектометричного і соціометричного статусів. Порівняння показників експектометричного і соціометричного статусів подано у додатку В у табл.В.1. Порівняння показників експектометричного та соціометричного статусів ми здійснили між групами, оскільки такий розподіл дає можливість побачити кількість досліджуваних з тим чи іншим рівнем статусу і визначити його відсоток від загальної кількості курсантів групи. Показники експектометричного статусу гнучкіші, на відміну від соціометричних. 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 с середнім рівнем соціометричного статусу. Високим рівнем соціометричного статусу володіє не більше трьох курсантів 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 ранжуванні експектометричного статусу – найвищому показнику експектометричного статусу.

Як зазначалося вище, коефіцієнт рангової кореляції r_s може бути в межах від -1 до $+1$. Таким чином, в табл.Г.1 (додаток Г) 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 груп із восьми досліджуваних. Відсутність позитивного значущого зв'язку в групах першого і четвертого років навчання пояснюється нестабільністю функціонування діад і тріад – явище, яке буде детально розглянуто в §2.3.

Вищезазначені 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, в кінцевому результаті, ефективність діяльності самої групи. Коефіцієнт прийняття індивіда групою дає можливість глибше вивчити місце курсанта в статусно-рольовій ієрархії групи, а саме 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.Д.1 (додаток Д).

У групах другого – четвертого 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. Тобто, соціально-психологічні очікування, детерміновані оцінними ставленнями, знаходяться у взаємозумовленому зв'язку і здійснюють одне на одного регулювальний та коригувальний вплив.

Нами розглянуто і проаналізовано деякі основні зв'язки критеріїв соціально-психологічних очікувань. Низка інших взаємозв'язків буде представляти науковий інтерес в наступному параграфі дослідження.

Здійснивши характеристику рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів та проаналізувавши деякі взаємозв'язки їх критеріїв, можемо зробити наступні висновки:

1. Рівень сформованості соціально-психологічних очікувань як інтегральної складової самосвідомості особистості курсанта визначався за такими основними критеріями: рівень адекватності самооцінки, рівень домагань, коефіцієнт очікувань та рівень адекватності самоочікувань. Виокремлення критеріїв є дією вельми умовною, оскільки соціально-психологічні очікування це складне психологічне утворення, в якому вище зазначені критерії знаходяться в органічній єдності.

2. На базі якісної і кількісної обробки даних нами було здійснено кількісне вираження показників критеріїв соціально-психологічних очікувань. Високим показникам ($C_в; D_в; E_в; A_в$) присвоєно 3 бали, середнім ($C_с; D_с; E_с; A_с$) – 2 бали і низьким показникам критеріїв ($C_н; D_н; E_н; A_н$) відповідно 1 бал. Ми отримали 81 варіант поєднання показників критеріїв соціально-психологічних очікувань.

3. Дослідивши варіанти поєднання критеріїв соціально-психологічних очікувань нами було визначено такі рівні сформованості соціально-психологічних очікувань: низький, середній та високий.

4. Проаналізувавши взаємозв'язки критеріїв соціально-психологічних очікувань визначено, що рівень самооцінки, рівень домагань знаходяться у позитивній значущій кореляції з коефіцієнтом очікувань, що свідчить про органічну єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та регулятивного складників соціально-психологічних очікувань. Коефіцієнт очікувань позитивно корелює з експектометричним та соціометричним статусами, що свідчить про те, що між місцем, яке посідає курсант в статусно-рольовій ієрархії групи, і коефіцієнтом очікувань існує взаємозумовлений зв'язок. Також визначено, 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 вказує на те, що оцінні ставлення в міжособистісній взаємодії групи посідають важливе місце і виступають тими орієнтирами, на яких базуються соціально-психологічні очікування.

5. Експектометричний статус індивіда, на відміну від соціометричного статусу та гностичного статусу, враховує єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: когнітивного, емоційно-ціннісного та регулятивного. Експектометричний статус, завдяки очікуваним виборам, володіє високими прогностичними та динамічними характеристиками.

Особливості міжособистісної взаємодії групи курсантів в залежності від специфіки соціально-психологічних очікувань розглянуті на кожному році навчання і представлені в наступному параграфі.

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 [122–130], [164].

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 по опануванню військової професії. У психологічному плані на даному життєвому етапі (18 – 22 роки) особливої ваги набуває виховання у курсантів здатності до саморегуляції та самовдосконалення 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 [74–75], [127]. 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 товариськості... Ця особливість дозволяє формувати у майбутніх офіцерів найблагородніші якості і

використовувати їх силу, енергію для великих справ, яких потребує військова професія» [141, 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. Справа в тому, що курсанти не тільки навчаються професії, вони одночасно проходять службу. Службова діяльність особового складу здійснюється не просто в складних, а в екстремальних умовах [33], [58], [93], [106], [112], [151], [160].

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 володіти комплексом знань, умінь, навичок та елементами 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.

Охарактеризувавши деякі засадничі моменти, перейдемо до розгляду особливостей міжособистісної взаємодії групи курсантів, а саме: до розкриття соціально-психологічного змісту взаємин та їх динаміки у групі, в залежності від специфіки 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 [164]. «Адаптація представляє собою два взаємопов'язаних процеси: акомодацию і асиміляцію» [119, 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 О.Г.Балл [11], [13]: «Процеси акомодациї та асиміляції завжди опосередковують один одного, але в кожному випадку один з них є провідним» [11, с.8]. У першокурсників виникають суперечності між звичними формами поведінки і статутними вимогами, оскільки немає достатньо глибокого усвідомлення сутності останніх. Вертикальна та горизонтальна субординація, наряди і проживання в казармах значно впливають на поведінку

та стиль життя молодих курсантів. Важливе значення має соціально-психологічна адаптація.

Під соціально-психологічною адаптацією ми розуміємо 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» [182, с.13]. Соціально-психологічна адаптація курсантів – це процес опанування ними певного соціально-психологічного статусу, оволодіння тими або іншими 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:

а) регламентація всіх видів взаємин, яка передбачає жорстку субординацію як по вертикалі, так і по горизонталі;

б) входження в малу військову групу, встановлення міжособистісних взаємин, застосування статутних рольових функцій і узгодження з соціально-психологічними очікуваннями;

в) оволодіння груповими нормами поведінки, формування відповідного їм стилю взаємин [36, с.12]. Вище зазначені чинники актуальні в контексті нашого дослідження, оскільки курсанти-правоохоронці знаходяться в схожих умовах, тобто навчаються і служать.

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 [19, с.8].

Дотримання групових норм – необхідна умова ефективної взаємодії індивідів у процесі спільної діяльності і спілкування. Вони виконують низку функцій, а саме: регуляційну, оцінювальну, стабілізаційну. Утворюючись на базі соціально-психологічних очікувань, норми мають на них зворотній вплив, і курсант не пасивно очікує, а чекає 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 по 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 молодої 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 акомодациї радше носять якісний характер, а вже на етапі асиміляції набувають кількісних характеристик» [126, с.188].

Таблиця 2.4

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. Досвід свідчить, що від того, якою буде підвалина, фундамент, так і дім стоятиме.

Констатувальним експериментом було охоплено дві групи першого року навчання. Якісний аналіз представлених у табл.2.4 даних дозволяє констатувати, що у 38 курсантів (79,2%) переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, у незначної частини досліджуваних – 7 курсантів (14,6%) – низький рівень і тільки 3 курсанти (6,2%) 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, позначається специфіка даного вузу, регіону.

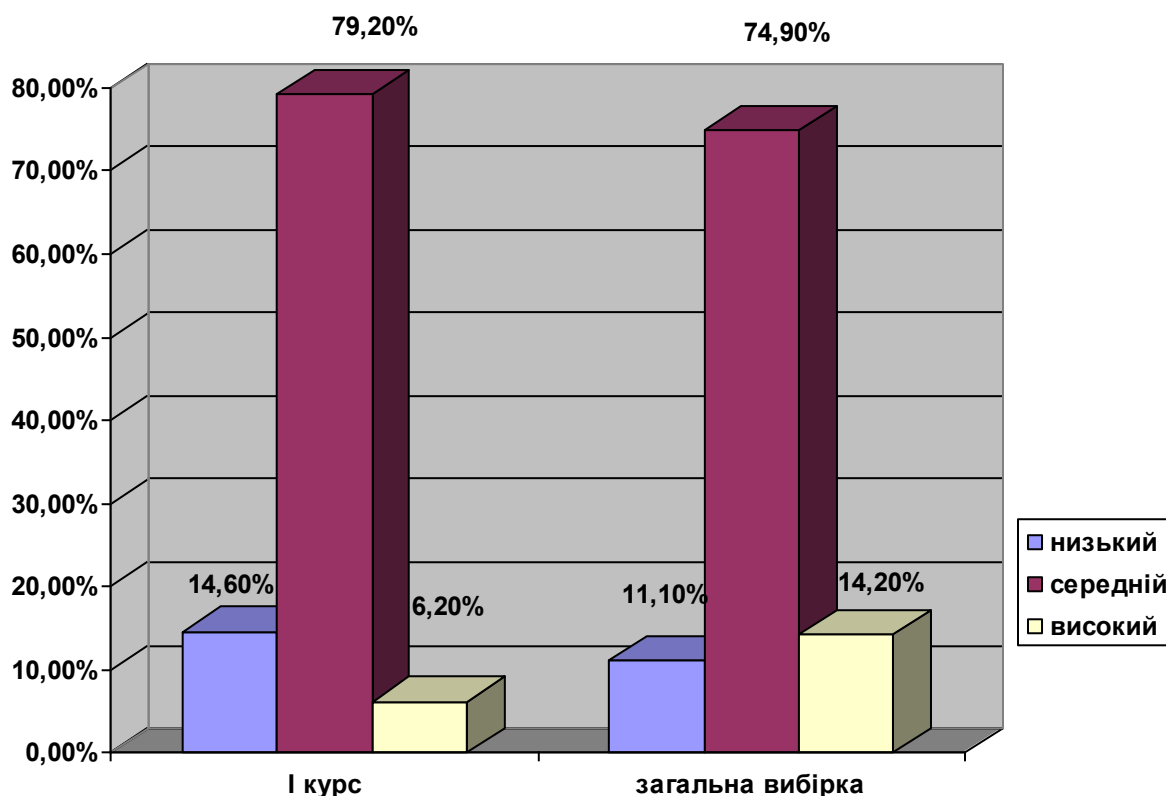


Рис.2.2. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів першого року навчання та загальної вибірки

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 впродовж 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 – тобто ті, з думкою яких він рахується; по-друге, моделювання курсантом можливих варіантів реакцій оточуючих на його поведінку і, по-третє, усвідомлення курсантом тих вимог, які пред'являють до нього оточуючі, як значущі інші, так і будь-які взаємодіючі особи [27].

«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» [182, 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, потребують знову ж таки 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 і їх оцінку, залежить його місце в статусно-рольовій ієрархії групи. Дослідження показують, що за допомогою рівня соціально-психологічних очікувань курсанта, коефіцієнта 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. Адаптованість – це міра пристосування особистості до умов життя і діяльності. Адаптованість 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 ідуть зовні. Адаптованість 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 має місце у 17 курсантів-першокурсників (44,7%) з середнім рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань. Високий рівень соціально-психологічних очікувань сприяє ефективному перебігу адаптаційного процесу курсантів, утворенні 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 вузькоегоїстичних 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 вузькоегоїстичним потребам, він переконаний, що так само діють і інші. І головну запоруку успіху курсант з егоцентричною спрямованістю, як вважає він сам, вбачає саме в такій оцінці, діях, вчинках. Соціально-психологічна адаптація в осіб з яскраво вираженою егоїстичною спрямованістю носить неординарний характер. Якщо на початковому етапі, коли адаптація виступає як акомодацийний процес і, як правило, нагадує пасивне пристосування, ця неординарність не так яскраво простежується. Хоча на даному етапі він все-таки очікує від оточуючих і сподівається на такі дії, які, як зазначалось вище, 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 асиміляційний етап,

виступає індикатором формування соціально-психологічних очікувань. Нами 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. Один з них виконує функції замісника командира взводу. На другому курсі набирає більш чіткого, рельєфного виразу стиль і зміст діяльності командира. Саме на цьому курсі має місце таке явище, як ідентифікація курсантами себе з майбутньою професією.

Констатувальним експериментом було охоплено дві групи другого року навчання.

Таблиця 2.5

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.2.5 даних дозволяє констатувати, що у значної кількості, а саме 35 курсантів II курсу (72,9%) переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, низький рівень у 8 курсантів (16,7%) курсантів і тільки 5 курсантів (10,4%) 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.

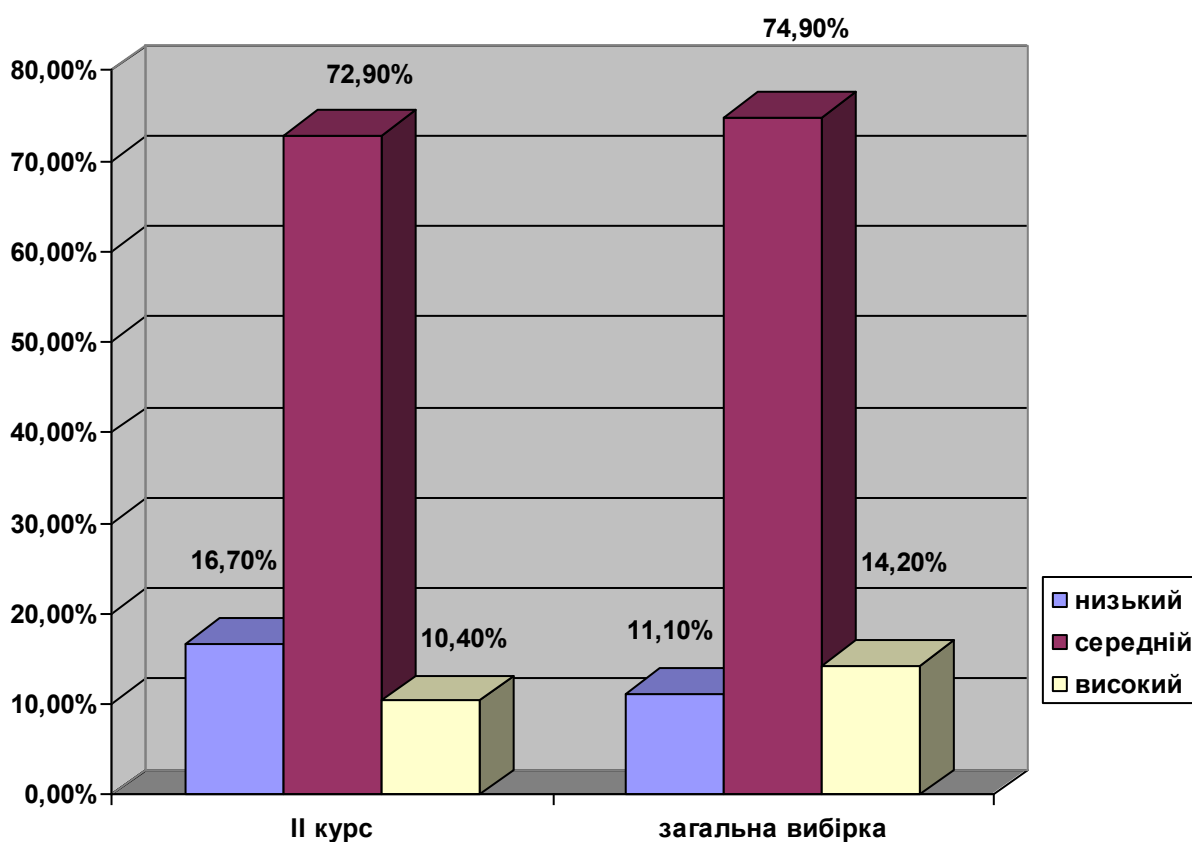


Рис.2.3. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів другого року навчання та загальної вибірки

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» [167, 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 тріад.

Важливе значення для функціонування взводу має той факт, чи є командир його лідером чи ні. Як зазначає А.Менегетті: «Лідер – це голова, особистість-вектор, особистість, яка контролює операції і здатна синтезувати контекст взаємин. Це – оперативний центр множини взаємин і функцій» [98, 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.2.6 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 пригадаємо, 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 соціально-психологічними очікуваннями в органічному зв'язку, тобто соціальна рефлексія. У командира взводу 23 – низький рівень соціально-психологічних очікувань було зафіксовано нами 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, при цьому уникати труднощів, помилок 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 2.6

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 будь-якої особистості, зокрема особистості лідера. Рівень очікувань лідера відіграє важливу роль у функціонуванні колективу, його здатності і вмінні розв'язувати завдання в оптимальні терміни з найменшими витратами зусиль.

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 сприймають його інші, 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 одне з одним.

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 оцінка 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 здатності та здібності, може також адекватно оцінювати інших членів та лідерів своєї групи.

Командир-лідер визначальним чином впливає на формування самооцінки курсантської групи. Самооцінка курсантської групи – це не просто рівнодійна самооцінок кожного її члена, а набагато складніший феномен за своєю сутністю та природою. Курсантську групу можна розглядати як соціометричний комплекс виборів та взаємовиборів курсантів, коли береться до уваги оцінка та самооцінка колег. І навіть завдяки 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 вагомим 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, більшою мірою 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 на 66,7% здійснюються з членами групи, в яких самооцінка адекватна. Це говорить про характер впливу лідерів, окреслює їх позицію і стиль поведінки, і 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 вони займають місце в ієрархії групи.

Рівень домагань лідера – це не що інше, як прагнення лідера на основі самооцінки своїх можливостей зайняти 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 здатностей і здібностей до 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 обов'язково пов'язана тією чи іншою мірою з лідером. Оскільки члени групи розв'язують певні завдання, планують свою діяльність, вони обов'язково беруть до уваги окремі оцінні та самооцінні конструкти. Вміння подивитися на себе з позиції кожного члена групи дозволяє будь-якому курсанту ефективно діяти. Як на наш погляд, вищим рівнем є вміння змоделювати адекватну групову оцінку 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. За основу розподілу ми взяли показники рівня адекватності самоочікувань (*A*).

Вагома частина респондентів констатувальної вибірки, а саме 122 курсанти (64,2%) володіє адекватним рівнем самоочікувань. У курсантів першого і другого року навчання ці показники дещо інші. Зокрема адекватний рівень самоочікувань зафіксовано у 27 досліджуваних (56,3%) першого року навчання і у 29 досліджуваних (60,4%) другого року навчання. Це свідчить про перевагу на даному етапі акомодативних елементів поведінки в міжособистісній взаємодії у групах курсантів.

Таблиця 2.7

Розподіл курсантів за рівнем адекватності самооцікувань

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

Самооцікування тісно пов'язані з самооцінкою та домаганнями особистості. Порівняємо показники рівнів адекватності самооцікувань, самооцінки та домагань.

Таблиця 2.8

Порівняльний аналіз показників рівня адекватності
(самооцікування – самооцінка – домагання)

Рівень адекватності самооцікувань			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 самооцікувань та рівнем самооцінки, а також домаганнями. Ми

визначаємо коефіцієнт рангової кореляції у всіх досліджуваних групах. У зведеній табл.Е.1 (додаток Е) покажемо 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.

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. Також варто 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 неможливо було зробити першокурсникам, оскільки констатувальний етап дослідження проводився в середині першого навчального семестра, тобто 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, безумовно, 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.2.9.

У табл.2.9 наочно показано, що за надмірно низьким рівнем домагань переважають першокурсники, 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 у загальної вибірки, а саме у 23 курсантів (47,9%).

Таблиця 2.9

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

Складність феномену 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, в першу чергу, 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 – потужній 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 тріад, 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, а водночас і ті, 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 2.10

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.2.10 даних дозволяє констатувати, що у значної кількості, а саме 35 курсантів (74,5%) переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, низький

рівень у 3 курсантів (6,4%) і 9 курсантів (19,1%) 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, мають місце певні групові норми, звичаї, традиції. Всі ці соціально-психологічні чинники позитивно впливають на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсанта.

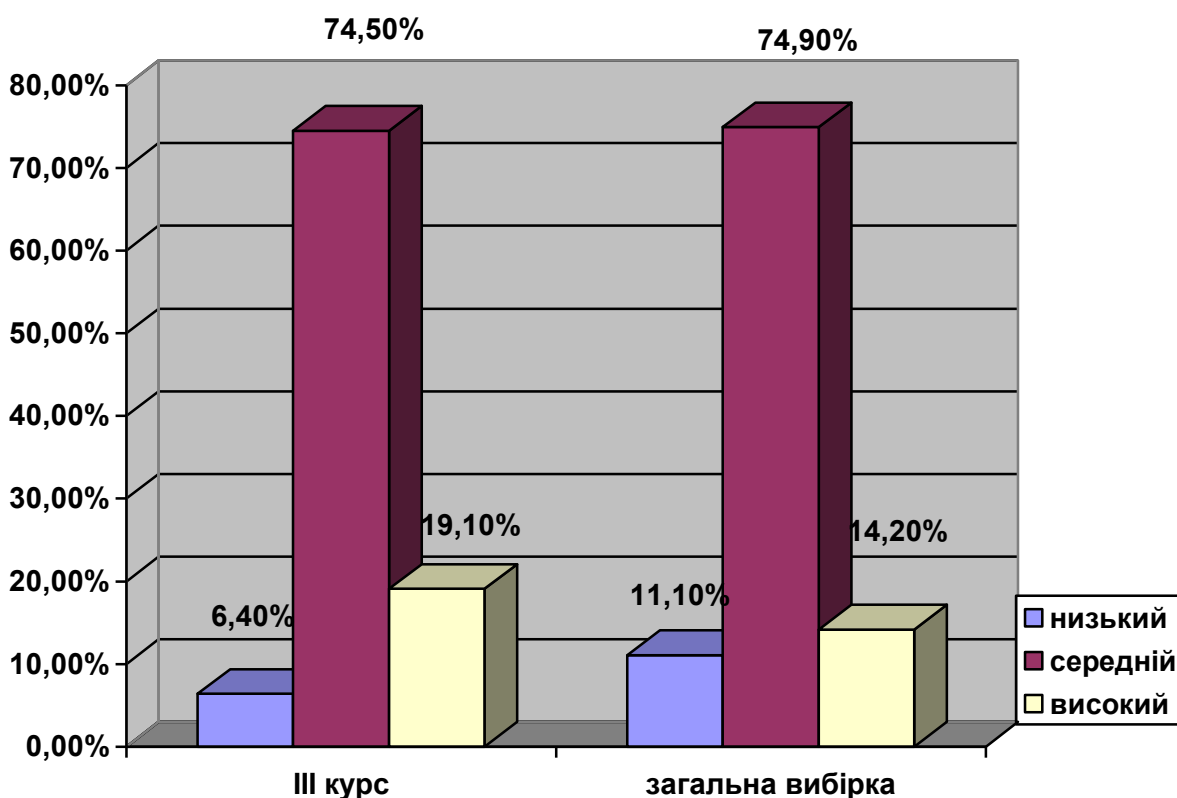


Рис.2.4. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів третього року навчання та загальної вибірки

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 впродовж всього періоду виховання і соціалізації сформувалася система цінностей. Вона дає їм підстави визначати пріоритетні напрямки у контактах, взаєминах, діяльності і поводитися певним чином. На початку навчально-професійної діяльності у 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 будуть 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 експериментальній вибірці, зведено у табл.2.11.

Таблиця 2.11

Цінності, котрі 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

Курсанти із 35 цінностей 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 вибори 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 потребо-мотиваційної сфери – 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, тобто 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 на затрачені зусилля, 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 (ЦОЄ). А.Петровський стверджує, що взаємини між членами групи носять опосередкований спільною діяльністю характер, проявом чого є збіг для членів групи орієнтацій на соціальні цінності спільної діяльності [80, с.608]. Стрижнем соціально-психологічних очікувань – є ціннісні орієнтації кожного члена міжособистісної взаємодії. Соціально-психологічні очікування детерміновані ціннісними орієнтаціями та їх проявами, але й має місце зворотний – нормативно-регулювальний, коригувальний вплив очікувань на ціннісні орієнтації. Соціально-психологічні очікування та ціннісні орієнтації – це складне сплетіння ціннісно-сислової сфери особистості, результат індивідуального та колективного становлення самосвідомості курсанта.

Порівняємо 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.2.12 покажемо 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 вказує на прогнозоване зниження згуртованості, погіршення соціально-психологічного клімату, конфлікти, протистояння. У групі 33 ситуація з точністю навпаки – групові процеси носять стабілізаційний характер і спрямовані на покращення змісту міжособистісної взаємодії.

Таблиця 2.12

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

Група	ЦОЄ групи (C)		Індекс груп. згурт. ($C_{gp.}$)		Коеф. групової згурт. (B)		Згуртованість 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 представлені перед своїми товаришами – це своєрідна персоналізація. Вона відповідно і 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 будуть мати значення в подальшому професійному становленні курсанта як офіцера-правозахисника. Четвертокурсники весь останній семестр проходять практику на майбутніх робочих місцях, що і 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, дозвіллева.

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 2.13

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 таблиці даних дозволяє констатувати, що у 34 курсантів (72,3%) переважає середній рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, низький рівень очікувань зафіксовано в 3 курсантів (6,4%) і 10 курсантів (21,3%) досягли високого рівня сформованості соціально-психологічних очікувань.

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.

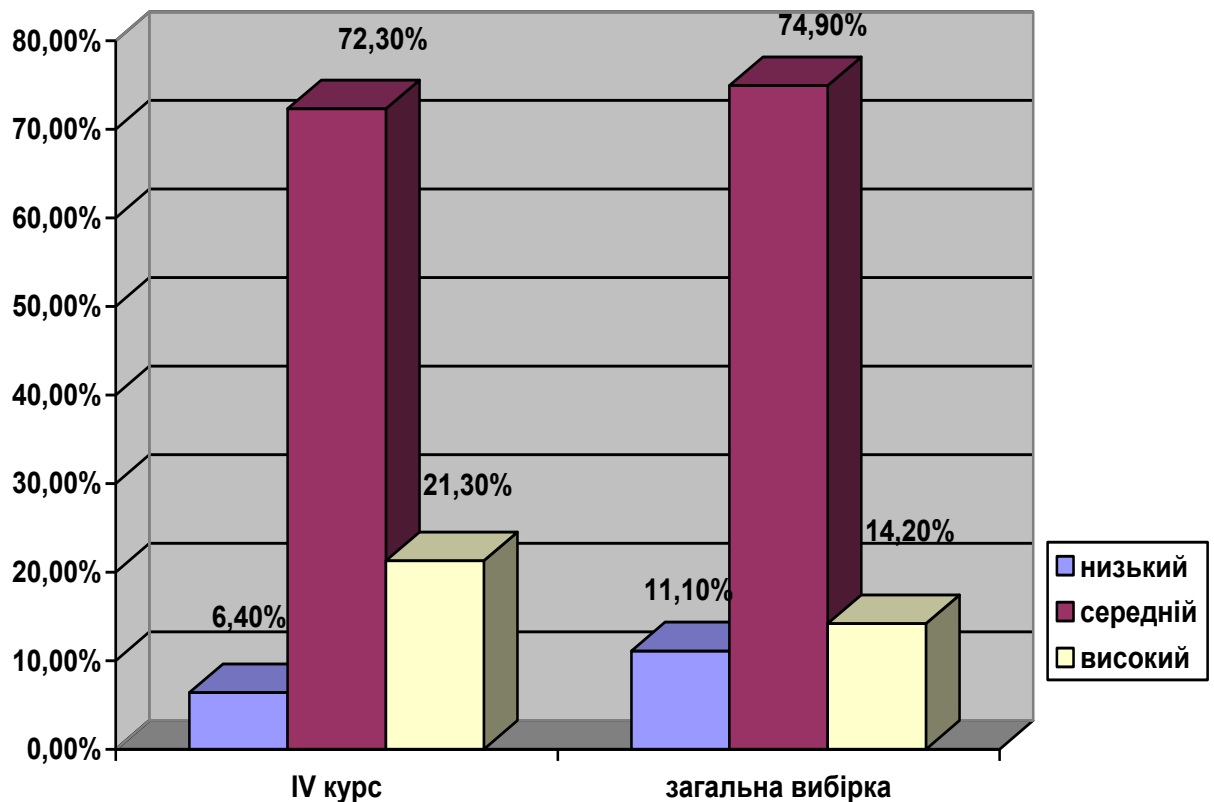


Рис.2.5. Діаграма порівняння показників соціально-психологічних очікувань курсантів четвертого року навчання та загальної вибірки

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 даному етапі для нас є значущим зв'язок саме рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань курсанта, оскільки рівень сформованості соціально-психологічних очікувань ми змогли виміряти, а саме визначити його як сукупність балів певних критеріїв.

На перший погляд важко, із психологічної точки зору, уявити зв'язок між рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань з коефіцієнтом якості знань курсанта. У навчальних планах переважає кількість практичних занять, а саме з таких дисциплін: 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 проранжували і визначили кореляційний зв'язок у всіх досліджуваних групах. У зведеній табл.Ж.1 (додаток Ж) показано результати визначення зв'язку між ранговими оцінками рівня соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань. У всіх восьми досліджуваних групах має місце позитивний кореляційний зв'язок рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань, але тільки у п'яти групах цей зв'язок є значущим. У трьох інших групах, дві з яких першого курсу і одна – другого курсу, має 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. Відповідно, рівень сформованості соціально-психологічних очікувань буде кардинально змінювати якісні характеристики міжособистісної взаємодії у групі курсантів. Остання, в свою чергу, буде впливати на рівень знань та їхню якість.

На першому курсі і на початку другого групотворчі динамічні процеси, перехід курсантської групи від дифузної 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 наочно (рис.2.6) показники рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів всіх років навчання (I – IV курси).

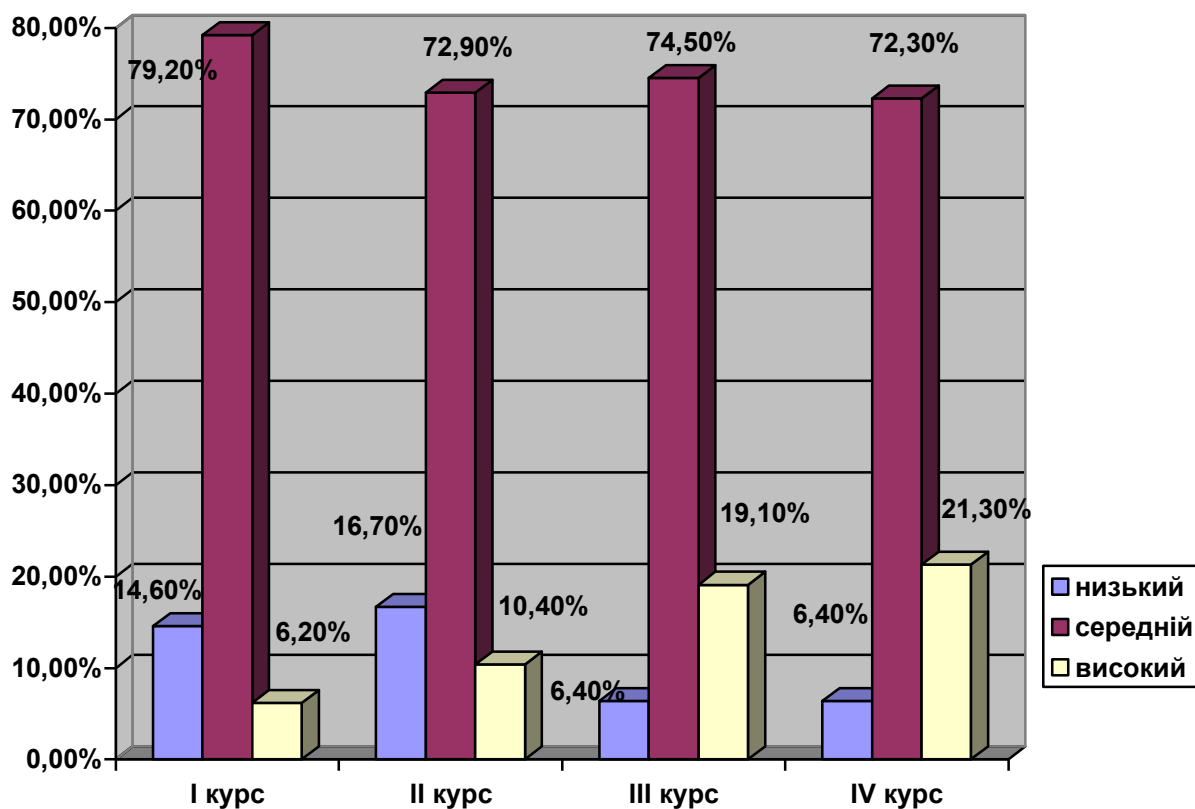


Рис.2.6. Діаграма порівняння показників рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів першого – четвертого років навчання

Порівнявши показники рівнів соціально-психологічних очікувань курсантів першого – четвертого років навчання констатувального етапу, приходимо до висновку, що має місце постійна позитивна тенденція 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 в цілому. Зазначимо, що має місце незначне підвищення низького рівня сформованості соціально-психологічних очікувань в досліджуваних другого року навчання – 8 курсантів (16,7%), порівняно з першим роком навчання – 7 курсантів (14,6%). Найвищі показники низького рівня соціально-психологічних очікувань свідчать про певну егоцентричність курсантів другого року навчання, зумовлену юнацьким максималізмом, персоніфікацією протікання навчально-професійної та службової діяльності, що відповідно позначається на критеріях соціально-психологічних очікувань.

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

Висновки до розділу 2

Результати констатувального експерименту дали змогу зробити наступні висновки.

1. Рівень сформованості соціально-психологічних очікувань як інтегральної складової самосвідомості особистості курсанта визначається за такими основними критеріями: рівень адекватності самооцінки, рівень домагань, коефіцієнт очікувань та рівень адекватності самоочікувань. Виокремлення критеріїв є дією вельми умовною, оскільки соціально-психологічні очікування це складне психологічне утворення, в якому вище зазначені критерії знаходяться в органічній єдності. Вивчивши зміст соціально-психологічних очікувань, проаналізувавши варіанти поєднання їх критеріїв, ми виокремили три рівні сформованості соціально-психологічних очікувань: низький, середній та високий.

2. 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 можливість особистості курсанта в процесі міжособистісної взаємодії перманентно здійснювати соціальну апробацію своєї поведінки.

3. Розроблена і впроваджена авторська методика соціометричного типу – експектометрія, дала змогу визначити низку соціально-психологічних характеристик міжособистісної взаємодії малої групи: коефіцієнт очікувань, рівень адекватності самоочікувань, експектометричний статус, коефіцієнт взаємоочікуваних виборів, коефіцієнт групової згуртованості.

4. Виокремлено функції соціально-психологічних очікувань: посередницька, коригувальна, врівноважувальна, регулювальна, трансформувальна.

5. Визначено, що рівень сформованості соціально-психологічних очікувань знаходиться у взаємозумовленому зв'язку з результатами навчально-професійної та службової діяльності курсантів. Це зумовлено, в першу чергу, специфікою навчально-виховного процесу, а саме: тривалістю та інтенсивністю міжособистісної взаємодії у групах курсантів.

6. 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 впродовж дня.

7. 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, утворенні в групі сприятливого соціально-психологічного клімату, а також є необхідною передумовою високого ступеня ціннісно-орієнтаційної єдності групи курсантів.

8. 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 і зумовлюється ретрансляцією навчально-виховного процесу, що й допомагає курсантам усвідомити себе як цінність. Це – своєрідний елемент егоцентричності особистості. Ця егоцентричність негативно позначається на рівнях соціально-психологічних очікувань курсантів другого року навчання.

9. У курсантів третього року навчання стабілізується статусно-рольова ієрархія групи, набувають якісного рівня 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.

10. Стрижнем соціально-психологічних очікувань – є ціннісні орієнтації кожного члена міжособистісної взаємодії. Соціально-психологічні очікування детерміновані ціннісними орієнтаціями та їх проявами, але й має місце зворотний – нормативно-регулювальний, коригувальний вплив очікувань на ціннісні орієнтації. Соціально-психологічні очікування та ціннісні орієнтації – це складне сплетіння ціннісно-сислової сфери особистості, результат індивідуального та колективного становлення самосвідомості курсанта.

11. 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 впродовж тривалого терміну, сформованими груповими нормами, звичаями, традиціями. Це позитивно впливає на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів. Однак, впродовж останнього семестру (виробничої практики на майбутніх робочих місцях) випускного курсу, мають місце дестабілізаційні прояви в міжособистісних взаєминах курсантів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ

3.1. Концепція проведення формувального етапу дослідження соціально-психологічних очікувань

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. Виокремимо вихідні теоретико-методологічні позиції, з яких ми виходили в організації і проведенні формувального етапу дослідження.

Визначимо 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 цим самим 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.О.Абульханова-Славська, М.Й.Боришевський, С.Л.Рубінштейн) 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» [25, 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. Ми виходили з того, що 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», яке передбачає 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. Нерідко 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 оточуючих, відображає особистісно значущі для неї патерни.

Активність суб'єкта в процесі діяльності та спілкування (Г.О.Балл, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, Н.В.Чепелева) є вирішальною умовою здатності особистості курсанта до його розвитку, самотворення та самореалізації [13], [76], [95], [155], [189]. **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 тільки тими внутрішніми утвореннями, котрі в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, але й тим реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточуючими, в процесі яких соціально-психологічні очікування підлягають соціальній апробації [17], [23], [178]. Принцип суб'єктної активності акумулює в собі принципи детермінізму, відображення та принцип єдності діяльності та свідомості, оскільки вони є необхідними умовами активності особистості. Вихідною одиницею аналізу згідно з **принципом детермінізму** є взаємодія суб'єкта з його навколишнім природним та соціальним середовищем. Інтерпретуючи принцип детермінізму, важливого значення в контексті нашого дослідження набувають його дві лінії: лінія С.Рубінштейна – «зовнішнє заломлюється через внутрішнє» [155, с.635] та лінія О.Леонтьєва – «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим самим саме себе змінює» [91, с.221]. Ці лінії 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 оточуючих. 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, яка зазначає, що людині як особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність з іншими людьми, а також і соціально-психологічна унікальність [2]. 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.Маслоу, К.Роджерс) стали основою організації та впровадження комплексної програми оптимізації соціально-психологічних очікувань [12], [96], [154]. 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.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) [154].

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 (К.Гольдштейн, А.Маслоу, Е.Шостром), завдяки уникненню маніпулятивних дій можна розвивати в особистості здатність до «самоактуалізації» [193, с.12]. Важливо створити таке формувальне середовище, яке дасть змогу окремому курсанту усвідомлювати як свої сильні, так і слабкі сторони й не проектувати жодної з них 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 по відношенню до самих себе і по відношенню до 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.

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, то тільки тоді 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, але особливого змісту набуває самоадаптація, як акомодация і асиміляція свого Я до внутрішніх ситуативних змін компонентів 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 висувуються відповідні вимоги. Особистість стоїть перед завданням оправдання довіри до самої себе, відповідно дотримання лінії своєї поведінки стосовно власної системи вимог» [161, 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 вище згаданих 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 у особистості курсанта життєво важливих цінностей – «узагальнених самовартісних смислових утворень» [198, 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», було 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 помірною 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 сприяти 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, 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 оточуючими, в засвоєнні нових, колективних норм поведінки, ціннісних орієнтацій і особливо в процесах самовиховання і самореалізації.

Розглянувши концепцію проведення формувального етапу дослідження соціально-психологічних очікувань, можемо зробити наступні висновки:

1. Оскільки соціально-психологічні очікування – це складне психологічне утворення, зумовлене впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, важливий компонент самосвідомості особистості, який знаходиться в органічному зв'язку з іншими її складовими, його формування вимагає створення системи принципів оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань. Система принципів, в якій один принцип зумовлювався іншим чи верифікувався через інший, надала формувальному етапу дослідження системності, змістовності, психологічної наповненості. У нашому дослідженні мають місце такі принципи: саморегуляції діяльності і поведінки, активності, детермінізму, індивідуального підходу, гуманістичного підходу, системності і цілісності, суб'єкт-суб'єктного підходу.

2. Комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань 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; 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.

3. 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; формування адекватної самооцінки, помірного рівня адекватності домагань особистості курсанта як базових динамічних складових особистості курсанта; усвідомлення курсантом свого місця в статусно-рольовій ієрархії групи; збалансованість інтелектуального, емоційно-ціннісного і регулятивного аспектів соціально-психологічних очікувань як необхідної умови позитивного впливу на саморегуляцію особистості курсанта; глибоке усвідомлення курсантами потреби в самоосвіті, самовихованні, самотворенні, котрі спонукають до подальшої самореалізації.

Створення сприятливого формувального середовища оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань з урахуванням вище зазначених положень концепції формувального етапу дослідження є тим основним питанням, яке буде розкрито в наступних параграфах нашої дисертаційної праці.

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 напрямки 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 нами була розроблена та апробована комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів в міжособистісній взаємодії групи і виокремлені такі основні її аспекти: теоретико-методологічний, формувальний, розвивальний та психокорекційний.

Комплексна програма представляє собою цикл занять, котрі знаходилися в логічному взаємозв'язку і проводилися два рази на тиждень – у вівторок і четвер. Саме в ці дні у вище зазначених 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 міжособистісної 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 вартий я бути командиром взводу?»	ділова гра, тренувальні вправи	2	
30.	«Який я насправді? Як мене сприймають оточуючі?»	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 побудована у тематичному, логічному взаємозв'язку (додаток 3). Кожне заняття відповідало логічній завершеності і доцільності. Впровадження комплексної програми базувалося на таких принципах педагогічної науки як системність, систематичність, послідовність, доступність, логічність.

Особливості побудови комплексної програми, вибір тем, кількість і послідовність занять узгоджуються із задумом реалізації формувального експерименту, основна мета якого полягає у створенні сприятливого формувального середовища та забезпеченні психолого-педагогічних 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 сприяли змінам в ставленні до себе та до інших учасників міжособистісної взаємодії, що позначалося на діях, вчинках, поведінці курсантів. Розширення, поглиблення когнітивної складової, диференціація образу-Я здійснювалося завдяки самопізнанню та самотворенню особистості. 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 самоспостереження. 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 підґрунття 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 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 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. 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 оточуючих.

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.

Розкрито важливість самоаналізу, саморозвитку, самовиховання та самореалізації особистості курсанта. Спрямовано формувальні впливи на вище зазначені 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, замкнених 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 значній 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.

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 рефлексія курсантів, а саме здатність ставити себе на місце іншого і зіставляти прогнозовані варіанти перебігу подій з реальними.

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 своїми 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 у 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 консультування 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 звичайно було приємно і вказувало на 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 зазначених вище 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 та 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.

Здійснивши оптимізацію розвитку соціально-психологічних очікувань, можемо зробити наступні висновки:

1. Визначено пріоритетними такі напрямки реалізації комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань: саморегуляційний, розвивальний, корекційний та алоцентричний.

2. На базі теоретико-методологічного аналізу літератури та експериментальних результатів констатувального етапу дослідження нами була розроблена та апробована комплексна програма оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів в міжособистісній взаємодії групи і виокремлені такі основні її аспекти: теоретико-методологічний, формувальний, розвивальний та психокорекційний. Реалізація програми здійснювалася впродовж чотирьох місяців і складалася з 68 годин аудиторних групових занять та 47 індивідуальних бесід.

3. Формування адекватного рівня самооцінки, рівня домагань, адекватних самоочікувань як важливих критеріїв соціально-психологічних очікувань, здійснювалося завдяки самопізнанню, самоаналізу, самоототожненню, а саме завдяки змінам у когнітивній складовій, які спонукали зміни в емоційно-ціннісній складовій, що відбувалося завдяки рефлексії. 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.

4. Виявлено, що у курсантів з неадекватною самооцінкою та неадекватним рівнем домагань, в міру усвідомлення ролі та місця інших учасників взаємодії у своєму житті, має місце формування ціннісного ставлення до них, що забезпечує подолання як егоцентричних, так і тривожних, замкнених тенденцій у спілкуванні та міжособистісній взаємодії, відбувається підсилення значення конструктивної активності, рефлексії та емпатії.

5. Провідними напрямками роботи з досліджуваними з надміру низьким і низьким рівнями домагань та неадекватною самооцінкою, 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 своїми психічними станами, почуттями, діяльністю.

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 спрямовувався 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.

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 компонента самосвідомості особистості курсанта, а також як феномена міжособистісної взаємодії цієї особистості з іншими членами групи. Аналізуючи отримані результати, ми концентрували увагу 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 складає 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 (24,8%) піднялися на високий рівень сформованості соціально-психологічних очікувань. Це дає підстави стверджувати, що проведена нами робота, спрямована на оптимізацію розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів є досить результативною.

Покажемо, які зміни відбулися у курсантів, безпосередньо у варіантах поєднання критеріїв. 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 (графіа б) показали ті зміни, в результаті яких змінилися рівні критеріїв. Наприклад: самооцінка неадекватна (C_n) 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	загальни й бал	
1	2	3	4	5	6
1	C _с ; D _с ; E _с ; A _в	9	C _с ; D _с ; E _с ; A _в	9	–
2	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	8	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	–
3	C _с ; D _н ; E _с ; A _в	8	C _в ; D _с ; E _в ; A _в	11	+1; +1; +1; 0
4	C _в ; D _н ; E _н ; A _в	8	C _в ; D _н ; E _с ; A _с	8	0; 0; +1; –1
5	C _с ; D _н ; E _с ; A _с	7	C _с ; D _с ; E _с ; A _с	8	0; +1; 0; 0
6	C _с ; D _с ; E _с ; A _в	9	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	+1; –1; 0; 0
7	C _в ; D _с ; E _с ; A _с	9	C _в ; D _с ; E _с ; A _с	9	–
8	C _с ; D _н ; E _с ; A _с	7	C _в ; D _н ; E _с ; A _с	8	+1; 0; 0; 0
9	C _в ; D _с ; E _с ; A _с	9	C _в ; D _с ; E _в ; A _в	11	0; 0; +1; +1
10	C _в ; D _н ; E _с ; A _с	8	C _с ; D _н ; E _в ; A _с	8	–1; 0; +1; 0
11	C _с ; D _н ; E _с ; A _в	9	C _в ; D _н ; E _в ; A _в	10	+1; 0; +1; 0
12	C _в ; D _н ; E _н ; A _с	7	C _в ; D _с ; E _с ; A _с	9	0; +1; +1; 0
13	C _с ; D _н ; E _н ; A _с	6	C _с ; D _с ; E _с ; A _с	8	0; +1; +1; 0
14	C _в ; D _н ; E _н ; A _в	8	C _в ; D _н ; E _н ; A _в	8	–
15	C _в ; D _в ; E _н ; A _в	10	C _в ; D _с ; E _с ; A _в	10	0; –1; +1; 0
16	C _с ; D _н ; E _с ; A _в	8	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	+1; 0; 0; 0
17	C _в ; D _с ; E _в ; A _в	11	C _в ; D _в ; E _в ; A _с	11	0; +1; 0; –1
18	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	–
19	C _в ; D _с ; E _с ; A _с	9	C _с ; D _с ; E _с ; A _в	10	–1; 0; 0; +1
20	C _с ; D _в ; E _с ; A _в	10	C _с ; D _в ; E _с ; A _в	10	–
21	C _в ; D _н ; E _н ; A _в	8	C _с ; D _н ; E _с ; A _с	7	–1; 0; +1; –1
22	C _в ; D _н ; E _н ; A _в	8	C _в ; D _с ; E _с ; A _в	10	0; +1; +1; 0
23	C _с ; D _с ; E _с ; A _в	9	C _н ; D _с ; E _с ; A _с	7	–1; 0; 0; –1
24	C _в ; D _н ; E _в ; A _с	9	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	0; 0; –1; +1
25	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	–
26	C _в ; D _с ; E _н ; A _с	8	C _с ; D _с ; E _с ; A _с	8	–1; 0; +1; 0
27	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	9	C _в ; D _н ; E _с ; A _в	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 зміни також є, 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 переважають 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 чотирьох місяців – це тривалий відрізок часу. Результати констатувального експерименту засвідчують 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 є визначення орієнтовної міри внеску традиційної системи в нашу формувальну роботу. У табл.3.4 здійснимо порівняння 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, що має місце покращення результатів: на одного досліджуваного (1,4%) з високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань стало більше, проте і з низьким рівнем на 2 досліджуваних (2,7%) стало також більше, що вважається погіршенням.

При статистичній обробці отриманих даних ми застосовували комп'ютерну програму SPSS v.11.5 [104]. 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 $p \leq 0,05$). Вище зазначений розподіл є нерівномірно зосередженим, що вказує на можливість використання непараметричних методів статистичної обробки даних. За допомогою T-критерія Ф.Вілкоксона [163,с.87] ми визначили значущість зрушення у експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним етапом. Даний критерій дозволяє визначити 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 складають експериментальну та контрольну групи.

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

Незважаючи на те, що у всіх курсантських групах, які складають експериментальну вибірку, встановлено достовірні формувальні зміни, а в тих курсантських групах, які складають контрольну вибірку – мають місце незначні

зміни, порівняємо показники рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань цих груп на контрольному етапі дослідження.

Таблиця 3.5

Результати визначення Т-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 представлених у табл.3.6 показує, що має місце значне покращення результатів експериментальної групи порівняно з контрольною: на 9 досліджуваних (14,1%) з високим рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань у експериментальній групі більше, з

середнім та низьким рівнями менше, відповідно на 6 досліджуваних (4,7%) та 7 досліджуваних (9,4%).

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань експериментальних з контрольними групами 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, відповідно 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, 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 здійснює вплив на рівень сформованості очікувань особистості курсанта. Важливе значення має порівняння самооцінки курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.6 представлені результати порівняльного аналізу самооцінки курсантів експериментальної і контрольної груп. У додатку И (табл.И.1) показано кількість досліджуваних та рівень адекватності їх самооцінки. Здійснено аналіз кожної курсантської групи. Це має суттєве значення, оскільки нас цікавить досліджуваний феномен саме в контексті групи курсантів.

Таблиця 3.7

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. завищена	1	1,5	1	1,5
	тенд. до завищ.	33	47,1	19	27,5
	адекватна	32	45,7	43	62,3
	тенд. до заниж.	4	5,7	6	8,7
	надм. занижена	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. завищена	5	6,8	6	8,2
13, 23, 33	тенд. до завищ.	21	28,8	29	39,7
	адекватна	42	57,5	33	45,2
	тенд. до заниж.	4	5,5	5	6,9
	надм. занижена	1	1,4	0	0,0

Якісний аналіз даних представлених у табл.3.7 показує, що має місце покращення результатів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження: на 11 досліджуваних (16,6%) збільшилося із адекватним рівнем самооцінки, на 14 досліджуваних (19,6%) зменшилося із тенденцією самооцінки до завищення, хоча на 2 досліджуваних (3,0%) стало більше із тенденцією самооцінки до заниження, що є негативним. Показники неадекватної самооцінки, відповідно надміру завищеної і надміру заниженої, залишилися незмінними. 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 (1,5%); у взводі 35 кількість досліджуваних з тенденцією самооцінки до заниження також збільшилась на одного досліджуваного (1,5%). 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 нашого дослідження.

Результати контрольної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно із констатувальним, значно погіршилися. Зокрема, на 9 досліджуваних (12,3%) з адекватною самооцінкою стало менше і збільшилося на 8 досліджуваних (10,9%) з тенденцією самооцінки до завищення. Позитивним моментом є зменшення на одного досліджуваного (1,4%) з надміру заниженим рівнем самооцінки.

На контрольному етапі дослідження в експериментальній групі адекватна самооцінка була зафіксована у 43 курсантів (62,3%). У інших, 26 курсантів (37,7%) цієї ж групи, самооцінка була відповідно з тенденцією до заниження чи завищення та надміру завищеною чи надміру заниженою, тобто неадекватною. У процесі проведення формувальних впливів ми спостерігали локальні позитивні зміни та покращення неадекватної самооцінки курсантів, які виражалися у судженнях та поведінкових проявах і були зафіксовані 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 відповідей скептичних, з іронічною посмішкою, а саме, на перше запитання 39 відповідей (55,7%) були 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 (47,1%) 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». Вищезазначені 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, згідно з якою кількість курсантів з самооцінкою, яка відрізняється від адекватної становить 38 досліджуваних (54,3%), а за результатами бесіди показники знаходилися в межах 39 досліджуваних (55,7%) та 33 досліджуваних (47,1%). 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 оточуючими, зокрема значущими іншими, а також їхні висловлювання, вчинки, поведінка, ми неодноразово помічали позитивні зміни, які відображалися в прагненні взаємодіяти, прийти на допомогу, спільно виконати завдання, колективно досягнути бажаного результату. Формувальні впливи на курсантів сприяли в усвідомленні ролі та значення інших в їхньому житті, забезпечували формування алоцентричного

ставлення до інших, що 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 (71,0%) 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 (29,0%). Відповіді цих курсантів, за змістом, 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, здійснює позитивний вплив на самооцінку та інші складові самосвідомості особистості курсанта. З табл.3.1 (додаток 3) 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 незмінними. Ці суттєві динамічні зміни самооцінки можна пояснити на першому курсі переходом в

адаптаційному процесі від акомодациї 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, це явище певною мірою локально сприяло підвищенню рівня самооцінки курсанта-третьокурсника.

Важливим моментом є порівняння рівнів адекватності самооцінки у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. На рис.3.4 бачимо, що кількість досліджуваних із адекватним рівнем самооцінки експериментальної групи на 10 курсантів (17,1%) більша, ніж у контрольній, відповідно досліджуваних з тенденцією самооцінки до завищення на 10 курсантів (12,2%) зменшилось, зміни в інших показниках є незначними. Порівняльний аналіз засвідчує, що оптимізація рівнів соціально-психологічних очікувань особистості курсанта поза таким психологічним утворенням як самооцінка – неможлива. Самооцінка особистості курсанта не тільки є стрижневим компонентом його соціально-психологічних очікувань, але й виступає своєрідним індикатором цих очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів.

Ми визначили, що зміни у експериментальній групі на контрольному етапі дослідження є позитивними. Визначимо за допомогою *t*-критерія Стьюдента чи є вони суттєвими. Ми використовуємо саме *t*-критерій Стьюдента, оскільки отримані дані самооцінки і в подальшому дослідженні інших критеріїв сформованості соціально-психологічних очікувань є параметричними.

У зведеній табл.3.8 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності самооцінки у всіх курсантських взводах, які складають експериментальну та контрольну групи.

Таблиця 3.8

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

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
15	0,213	0,231	$p=0,820$, отже $p \geq 0,05$	24
25	0,226	-1,303	$p=0,206$, отже $p \geq 0,05$	23
35	0,206	1,907	$p=0,070$, отже $p \geq 0,05$	22
Контрольна група – 73 курсанта				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
13	0,416	-1,291	$p=0,209$, отже $p \geq 0,05$	24
23	0,465	-1,766	$p=0,091$, отже $p \geq 0,05$	24
35	0,415	-0,811	$p=0,426$, отже $p \geq 0,05$	25

Ми бачимо, що у всіх взводах експериментальної та контрольної групи мають місце незначні зміни ($p \geq 0,05$). Незважаючи на те, що мали місце формувальні впливи, нам не вдалося досягнути позитивних значущих змін рівня адекватності самооцінки. Це пояснюється тим, що самооцінка – базова складова самосвідомості особистості курсанта, важливий критерій соціально-психологічних очікувань не може впродовж такого короткого терміну – чотири місяці по 4 години кожного тижня формувальних впливів – набути значущих позитивних змін.

Динамічним компонентом соціально-психологічних очікувань, важливою складовою самосвідомості особистості курсанта виступає рівень

його домагань. Порівнюємо показники рівнів адекватності домагань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.9 представлені результати порівняльного аналізу рівня домагань курсантів на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У додатку К (табл.К.1) показано кількість досліджуваних та рівень адекватності їх домагань.

Таблиця 3.9

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.3.9 показує, що має місце покращення результатів рівня домагань експериментальної групи на

контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним: на 3 курсанти (4,7%) стало більше із адекватним рівнем домагань, на одного курсанта більше з низьким рівнем і на 4 курсанти (5,4%) зменшилося із надміру низьким рівнем домагань, також на одного курсанта стало менше із високим рівнем домагань, а показники надміру високого рівня домагань залишилися незмінними.

Якщо розглядати результати рівня домагань експериментальної групи загалом, то вони, безумовно, позитивні. Розглядаючи динаміку змін безпосередньо у курсантських групах, що складають експериментальну групу (додаток К, табл.К.1), можна помітити досить цікаву тенденцію: має місце значне покращення результатів рівня домагань у взводі 15, незначні позитивні зміни 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, згідно з констатувальним етапом, були курсанти першого року навчання. Ось чому 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 курсанта (2,8%), зате збільшилася на 9 досліджуваних (12,4%) з низьким рівнем домагань. Немає курсантів з надміру високим рівнем домагань, і на 4 курсанти (5,5%) стало менше із надміру низьким рівнем домагань. Згідно з концепцією формувального експерименту, незначні коливання результатів рівня домагань контрольної групи несуттєво впливають на рівень сформованості соціально-психологічних очікувань.

Порівнюємо результати рівнів адекватності домагань у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. У табл.3.9 бачимо, що кількість

досліджуваних із адекватним рівнем домагань експериментальної групи на 4 курсанти (7,3%) більша, ніж у контрольній, про те 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, які мали місце в експериментальній групі, чого не було у контрольній групі.

Рівень домагань знаходиться в причинно-зумовленому зв'язку з самооцінкою особистості курсанта. У досліджуваних з надміру низьким рівнем домагань ми також спостерігаємо 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.

Ми визначили, що зміни в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження є позитивними. Визначимо за допомогою *t*-критерія Стьюдента чи є вони суттєвими. У зведеній табл.3.10 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності домагань у всіх курсантських взводах, які складають експериментальну та контрольну групи.

Ми бачимо, що в усіх взводах експериментальної та контрольної групи мають місце незначні зміни ($p \geq 0,05$). Незважаючи на те, що мали місце формувальні впливи, нам не вдалося досягнути позитивних значущих змін рівня адекватності домагань. Так само як і самооцінка, рівень домагань – базова складова самосвідомості особистості курсанта, яка володіє високою асиміляційною здатністю і мало піддається формувальним змінам за короткий проміжок часу.

Таблиця 3.10

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

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
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	t -критерій	коэф. значущості	n
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

Соціально-психологічні очікування – це феномен міжособистісної взаємодії групи курсантів. Розглянемо наступний критерій соціально-психологічних очікувань – коефіцієнт очікувань. Порівняємо показники коефіцієнта очікувань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У додатку Л (табл.Л.1) показано кількість досліджуваних та коефіцієнт їх очікувань.

Якісний аналіз даних представлених у табл.3.11 показує, що має місце значне покращення результатів коефіцієнта очікувань експериментальної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно з констатувальним, а саме: у 6

курсантів (8,8%) підвищився коефіцієнт очікувань до високого, і на 13 курсантів (19,7%) стало більше із середнім коефіцієнтом очікувань.

Таблиця 3.11

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 у курсантських групах, що складають експериментальну групу (додаток Л, табл.Л.1), спостерігаємо наступне: значення коефіцієнта очікувань суттєво покращилися у курсантів першого та другого років навчання і мають місце незначні позитивні зміни коефіцієнта очікувань у курсантів третього року навчання. Це пояснюється, з одного боку, тим, що на першому та другому курсі ми більше здійснювали 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, що комплексну програму

оптимізації соціально-психологічних очікувань найраціональніше впроваджувати у курсантських групах першого та другого років навчання.

Результати контрольної групи на контрольному етапі дослідження, порівняно із констатувальним, набули незначних позитивних змін. Це додатково підтверджує той факт, що має місце позитивна тенденція оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в контексті традиційної навчально-виховної системи. У експериментальній вибірці в групах курсантів першого та другого років навчання мало місце покращення коефіцієнта очікувань, а у групі третього року навчання коефіцієнт очікувань зазнав менших змін.

Порівняємо результати коефіцієнта очікувань у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. У табл.3.11 показано, що кількість досліджуваних із високим коефіцієнтом очікувань експериментальної групи на 8 курсантів (11,9%) більша, ніж у контрольній, середні показники ідентичні і на 12 курсантів (16,2%) з низьким коефіцієнтом очікувань у експериментальній групі менше, ніж у контрольній.

На заняттях «Очікуваний вибір. Приклади з навчально-професійної діяльності курсантів», «Очікуваний вибір. Приклади із службової діяльності курсантів» ми організували низку експериментальних ситуацій. Ці експериментальні ситуації дозволили курсантам потренувати власні соціально-психологічні очікування, порівняти очікуваний варіант поведінки досліджуваного з реальним, сприяли підвищенню конструктивної взаємодії та спілкування. Приведемо 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 повірить, 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».

Ми привели ті приклади очікуваної поведінки курсантів, які практично збіглися 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.

Ми бачимо, що зміни у експериментальній групі на контрольному етапі дослідження є позитивними. Визначимо за допомогою *t*-критерія Стьюдента чи є вони суттєвими. У зведеній табл.3.12 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента коефіцієнта очікувань у всіх курсантських взводах, які складають експериментальну та контрольну групи.

Ми бачимо, що в усіх взводах експериментальної групи мають місце позитивні суттєві зміни ($p \leq 0,01$), на відміну від контрольної групи, де зміни

несуттєві ($p \geq 0,05$). Це вказує на те, що коефіцієнт очікувань значною мірою пов'язаний з когнітивною складовою соціально-психологічних очікувань, позитивні зміни якої зумовили значне підвищення показників коефіцієнта очікувань досліджуваних.

Таблиця 3.12

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

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
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	t -критерій	коэф. значущості	n
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

Наступним 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 власної оцінки своїх думок, дій, вчинків залежить зміст та спрямованість соціально-психологічних очікувань і самоочікувань зокрема.

Важливе значення має порівняння значень показників адекватності самоочікувань курсантів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл.3.13 представлені результати порівняльного аналізу самоочікувань курсантів експериментальної вибірки. У додатку М (табл.М.1) показано кількість досліджуваних та рівень адекватності їх самоочікувань.

Якісний аналіз даних представлених у табл.3.13 показує, що має місце покращення результатів рівня адекватності самоочікувань експериментальної групи на контрольному етапі дослідження: на 10 курсантів (15,4%) зросла кількість досліджуваних із адекватним рівнем самоочікувань, відповідно зменшилася на 9 курсантів (12,7%) із завищеним рівнем і на 2 курсанти (2,7%) стало менше із заниженим рівнем самоочікувань.

Розглядаючи динаміку змін 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 несуттєвих рівномірних змін у досліджуваних всіх років навчання. Це додатково засвідчує про 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 3.13

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

Група курсантів	Рівень адекватності самоочікувань	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 самоочікувань	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 самоочікувань у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. У табл.3.13 бачимо, що в експериментальній групі на 9 курсантів (16,7%) із адекватним рівнем самоочікувань більше, ніж у контрольній, а досліджуваних із заниженим та завищеним рівнями самоочікувань – менше, відповідно, на 11 (14,4%) і 2 (2,3%).

Ми бачимо, що зміни у експериментальній групі на контрольному етапі дослідження є позитивними. Визначимо за допомогою *t*-критерія Стьюдента чи є вони суттєвими. У зведеній табл.3.14 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента рівня адекватності самоочікувань у всіх курсантських взводах, які складають експериментальну та контрольну групи.

Таблиця 3.14

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

Ми бачимо, що в усіх взводах експериментальної групи мають місце позитивні суттєві 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 (33,3%) у своєму лексиконі, характеризуючи себе та товаришів почали вживати 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 оточуючих актуалізувало потребу саморозвитку, самотворення, підвищило рівень саморегуляції поведінки та діяльності. Про це свідчать такі 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 налаштовувати 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 досконально 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 своїх 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 доволі часто мали місце сперечання курсантів, непорозуміння, суперечки. На завершальному етапі, тобто четвертому місяці проведення формувального експерименту, кількість таких проявів, ситуацій зменшилася на третину, відповідно на 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. Відповідно підвищилися результати на практичних заняттях із таких спеціальних дисциплін, як: основи слідчої діяльності, фізична та вогнева підготовка, тактична підготовка. Про це свідчили висловлювання викладачів даних дисциплін та начальників курсів, зокрема такі: «взвод 25 в останній час значно підтягнувся в 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» та багато інших.

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 відповідно 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, підвищували рівень своєї соціальної компетентності і розсудливості, відповідно очікуючи позитивних змін у ставленні до них оточуючих, зокрема значущих інших, командирів взводів, начальників курсів. Як показали спостереження, доволі часто перебіг цього взаємозумовленого процесу мав конфліктний характер. 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 один 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 і визначається за формулою:

$$ЯЗ = \frac{\Sigma a}{\Sigma b},$$

де Σa – сума набраних позитивних балів (враховуються тільки оцінки «відмінно» і «добре»);

Σb – максимально можлива позитивна сума балів.

Наприклад. Курсант впродовж певного періоду отримав такі оцінки: «5», «5», «4», «3» і «4». Розрахуємо його коефіцієнт якості знань:

$$ЯЗ = \frac{\Sigma a}{\Sigma b} = \frac{5+5+4+4}{5 \times 5} = 0,72$$

Коефіцієнт якості знань ($ЯЗ$) може бути в межах від 0,0 до 1,0. У нашому дослідженні ми здійснили ранжування 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 запросили зведену відомість результатів навчально-професійної та службової діяльності за два тижні, після закінчення формульованого експерименту, і саме в той час, коли проводився контрольний зріз. Порівняння коефіцієнта якості знань досліджуваних експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження дає можливість визначити міру ефективності навчально-професійної та службової діяльності у контексті оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань.

Таблиця 3.15

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 має порівняння коефіцієнта якості знань курсантів експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Оскільки це порівняння дає підстави стверджувати про правильність і доцільність обраних методів, прийомів, засобів, використаних на формувальному етапі дослідження. Порівняємо результати коефіцієнта якості знань у досліджуваних експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах дослідження. У табл. 3.15 бачимо, що має місце покращення результатів коефіцієнта якості знань курсантів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження: на 3 курсанти (4,9%) стало більше із високим коефіцієнтом якості знань, на одного курсанта (2,1%) більше із середнім коефіцієнтом якості знань і відповідно зменшилося на 5 курсантів (7,0%) із низьким значенням коефіцієнта якості знань.

У додатку Н (табл.Н.1) показано кількість досліджуваних та коефіцієнт якості їх знань. Розглядаючи динаміку змін коефіцієнта якості знань у курсантських групах, що складають експериментальну, відзначимо, що є покращення у всіх групах, найкращі досягнення у курсантів третього року навчання. Відповідно на 6 досліджуваних (27,3%) з високим рівнем коефіцієнта якості знань у взводі 35 стало більше.

Для достовірності та презентабельності заключних результатів дисертаційного дослідження, визначимо значущість змін у курсантських групах, що складають експериментальну та контрольну групи на контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним, за допомогою *t*-критерія Стьюдента. У зведеній табл.3.16 показано результати визначення *t*-критерія Стьюдента коефіцієнта якості знань у всіх курсантських взводах, які складають експериментальну та контрольну групи.

Ми бачимо, що у двох взводах – 25 і 35 експериментальної групи мають місце позитивні суттєві зміни ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). У взводі 15, що входить до експериментальної групи і у взводах, які складають контрольну групу дослідження, зміни несуттєві ($p \geq 0,05$).

Таблиця 3.16

Результати визначення t -критерія Стьюдента коефіцієнта якості знань у експериментальній та контрольній групах

Експериментальна група – 69 курсантів				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
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 курсанта				
взвод	стандартне відхилення	t -критерій	коэф. значущості	n
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 ми пояснили тим, що на першому курсі і на початку другого групотворчі динамічні процеси, перехід курсантської групи від дифузної 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,

незначний кореляційний зв'язок позначається на результатах міжособистісної взаємодії групи і коефіцієнті якості знань зокрема.

Позитивні значущі зміни у 25 і 35 взводах ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$), а також позитивні зміни у взводі 15 остаточно засвідчили, що впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань суттєво покращило змістові характеристики міжособистісної взаємодії у групі, стабілізувало соціально-психологічний клімат групи, підвищило ефективність навчально-професійної та службової діяльності курсантів, забезпечило формування високого рівня саморегуляції поведінки курсанта та створило сприятливі умови для становлення особистості офіцера-правоохоронця – громадянина нашої держави.

Висновки до розділу 3

У результаті проведення формувального експерименту та контрольного зрізу значущими для дослідження є наступні наукові висновки.

1. Створення сприятливого формувального середовища, впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань курсантів та здійснення просвітницьких і психоконсультаційних впливів на командно-офіцерський корпус, сприяло значному підвищенню показників сформованості соціально-психологічних очікувань курсантів.

2. Саморегуляційний компонент особистості курсанта, як системоутворювальний чинник спрямованості його діяльності та поведінки, сприяє підвищенню якісних і кількісних показників сформованості рівнів соціально-психологічних очікувань. Це відображається у вмінні планувати свої дії, прогнозувати перебіг подій, простежується в спроможності курсанта регулювати власну поведінку, порівнюючи її з очікуваннями значущих інших.

3. 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 здійснює позитивний вплив на стабілізацію тих мікрогруп, які були утворені на другому-третьому роках навчання.

4. За допомогою *t*-критерія Стюдента визначено, що зміни критеріїв соціально-психологічних очікувань у курсантів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження є позитивними, але незначущими в рівні адекватності самооцінки ($p \geq 0,05$), рівні адекватності домагань ($p \geq 0,05$) та позитивними і значущими у коефіцієнті очікувань ($p \leq 0,01$) та рівні адекватності самоочікувань ($p \leq 0,05$).

5. Найбільш негнучкими і нездатними до корекційної та розвивальної роботи є курсанти з неадекватними проявами сформованості самооцінки та рівня домагань, що актуалізує необхідність продовження індивідуальної та диференційованої роботи з цими досліджуваними.

6. За допомогою *T*-критерія Вілкоксона визначено, що зміни рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань у експериментальній групі, а саме на контрольному етапі дослідження, порівняно з констатувальним, є позитивними і значущими ($p = 0,016$, $p \leq 0,05$; $p = 0,001$, $p \leq 0,01$; $p = 0,018$, $p \leq 0,05$).

7. Встановлено, що змістові характеристики і спрямованість соціально-психологічних очікувань курсантів впливають на міжособистісну взаємодію їхньої групи, а оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань сприяє ефективному перебігу міжособистісної взаємодії, стабілізує соціально-психологічний клімат малої групи, підвищує результати навчально-професійної та службової діяльності курсантів.

ВИСНОВКИ

Становлення та оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань є однією з вельми складних психологічних проблем як в теоретичному, так і в експериментальному аспектах. Це питання в умовах сьогодення набуває актуальності та значущості. Розвиток національної військової освіти, створення сучасної української міліції, зокрема правоохоронних органів МВС України, потребує забезпечення високоосвіченими фахівцями, психологічно зрілими, компетентними професіоналами, здатними ефективно діяти у складних, екстремальних умовах, виконувати свій професійний та громадянський обов'язок. Вміння ефективно діяти у взводі, оперативній, слідчій групі, у колективі співробітників органів внутрішніх справ потребує високого рівня саморегуляції власної поведінки та діяльності, соціальної компетентності, практичних навичок міжособистісної взаємодії та спілкування в конфліктних ситуаціях як показало дослідження, великою мірою зумовлюється оптимальним рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань.

Аналіз теоретичної та практичної літератури з даної проблематики дає можливість стверджувати, що 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 первинної інформації.

Розвиток саморегуляції особистості курсанта сприяє оптимізації його 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 курсанта регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджувати очікування інших курсантів 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 оцінюють його члени малої групи та на яку у зв'язку з цим поведінку від нього сподіваються. Зрозуміло, що ці орієнтації учасника міжособистісної взаємодії значною мірою детермінуються його власними самооцінкою, домаганнями, настановленнями.

Такий підхід до розуміння психологічної сутності соціально-психологічних очікувань дозволив визначити основні напрями нашого дослідження. Якісно-кількісна обробка отриманих в процесі констатувального експерименту результатів дала можливість виявити взаємозалежність міжособистісної взаємодії групи та очікувань курсантів. Варіативність показників соціально-психологічних очікувань знаходить відображення у рівнях сформованості соціально-психологічних очікувань: *низькому, середньому та високому*. Основними критеріями виступили: самооцінка (*C*) та рівень домагань (*D*), коефіцієнт очікувань (*E*) і рівень адекватності самоочікувань (*A*) особистості курсанта. Розподіл досліджуваних за вказаними рівнями показав таку картину: високий – 27 курсантів (14,2%); середній – 142 курсанти (74,7%); низький – 21 курсант (11,1%).

Вивчення психологічних особливостей соціально-психологічних очікувань у групах курсантів з першого до четвертого років навчання 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 полягала 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, підвищення рівня саморегуляції поведінки та діяльності, формуванні навичок і вмінь конструктивної взаємодії та спілкування, підвищенні рівня соціальної компетентності.

У ході формувального експерименту були з'ясовані психологічні засади оптимізації процесу становлення соціально-психологічних очікувань: курсант – суб'єкт навчально-виховної та службової діяльності; суб'єкт-суб'єктні відносини і взаємини між курсантами у групі та курсантом і професорсько-викладацьким складом, командно-офіцерським корпусом; актуалізаційний характер взаємин; комплексне поєднання навчальних, розвивальних, корекційних впливів та неупереджений контроль.

Реалізація принципу системності та систематичності на формувальному етапі дослідження, що включала не тільки розвивальні, формувальні, психокорекційні впливи на курсантів, але й просвітницьку та психоконсультаційну роботу з начальниками курсів досліджуваних груп, забезпечила створення сприятливого формувального середовища оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань у групі курсантів.

Концепція формувального експерименту, що базувалася на системі принципів, які верифікуються між собою, сприяла змістовності, психологічній наповненості дослідження. Систему принципів склали: принцип саморегуляції діяльності і поведінки; активності; детермінізму; індивідуального підходу; гуманного підходу; системності та цілісності навчальних, розвивальних, виховних та психокорекційних впливів на особистість курсанта, а також принцип суб'єкт-суб'єктного підходу.

Сутність та послідовність методів, прийомів, форм і засобів на формувальному етапі зумовлювалися специфікою досліджуваного феномена, тому носили в основному груповий характер. Крім того, мали місце індивідуальні диференційовані формувальні впливи на досліджуваних, в яких за результатами констатувального етапу дослідження були виявлені надміру високі та надміру низькі показники самооцінки, рівня домагань, самоочікувань. За допомогою індивідуальної роботи з досліджуваними, у яких на констатувальному етапі виявлено високий рівень сформованості соціально-психологічних очікувань, закріплювались здобутки особистісного розвитку та подальшого поглиблення, розширення й удосконалення кількісних та якісних показників критеріїв високого рівня соціально-психологічних очікувань цих курсантів.

Аналіз результатів контрольного етапу дослідження засвідчив достатню ефективність розробленої та апробованої нами комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у групі курсантів. Це позитивно вплинуло на розподіл досліджуваних за рівнями сформованості соціально-психологічних очікувань.

Підбиваючи загальні підсумки проведеного дослідження, можна сформулювати такі основні висновки.

1. 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, котрі дають можливість особистості в процесі міжособистісної взаємодії перманентно здійснювати соціальну апробацію своєї поведінки.

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, що і підтверджує гіпотези нашого дослідження.

2. 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 скоріше 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.

3. 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, які були утворені на другому-третьому роках навчання.

4. Експериментально підтверджено, що рівень сформованості соціально-психологічних очікувань позитивно корелює з результатами навчально-професійної та службової діяльності. Це зумовлено, в першу чергу, специфікою 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. Відповідно, рівень сформованості соціально-психологічних очікувань кардинально змінює якісні характеристики міжособистісної взаємодії у групі курсантів, а також впливає на якість та рівень знань курсантів.

5. 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, підвищило 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 у групі курсантів. Зокрема, потребує подальшого теоретичного осмислення та експериментального дослідження гендерний аспект соціально-психологічних очікувань у контексті міжособистісної взаємодії; недостатньо вивченими залишаються соціально-психологічні очікування лідера групи курсантів, що й становить перспективу нашого наукового пошуку.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Бесіда з курсантами

1. Як Ви самі себе сприймаєте?
2. Який Ви насправді?
3. Як Вас сприймають інші курсанти? Чому?
4. Як Ви розумієте позицію іншого курсанта? 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 під час практичних занять, службової діяльності, у контексті спільної, міжособистісної взаємодії Ви очікуєте допомоги та підтримки? Чому?

ДОДАТОК Б

**Кореляційний зв'язок рівня самооцінки – коефіцієнта очікувань та рівня
домагань – коефіцієнта очікувань**

Покажемо результати визначення кореляційного зв'язку між рівнем адекватності самооцінки курсанта та його коефіцієнтом очікувань, а також між рівнем домагань особистості курсанта та коефіцієнтом очікувань.

Таблиця Б.1

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

Курсант ська 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

Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4	5	6	7
взвод 42	0,42($p \leq 0,05$)	0,48($p \leq 0,05$)	23	0,42($p \leq 0,05$)	0,72($p \leq 0,01$)	23
	0,53($p \leq 0,01$)	позит. зв'язок		0,53($p \leq 0,01$)	позит. зв'язок	
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	

ДОДАТОК В

Порівняння показників експектометричного і соціометричного статусів курсантів

Порівняємо показники експектометричного та соціометричного статусів курсантів, показавши кожен групу, оскільки такий розподіл дає можливість побачити кількість досліджуваних з тим чи іншим рівнем статусу і визначити його відсоток від загальної кількості членів групи.

Таблиця В.1

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

Продовження таблиці В.1

1	2	3	4	5	6	7	8
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

ДОДАТОК Г

Кореляційний зв'язок коефіцієнта очікувань – експектометричного статусу та коефіцієнта очікувань – соціометричного статусу

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

Таблиця Г.1

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

ДОДАТОК Д

**Кореляційний зв'язок між коефіцієнтом очікувань та
коефіцієнтом прийняття курсанта групою**

Покажемо результати визначення кореляційного зв'язку між коефіцієнтом очікувань курсанта і коефіцієнтом прийняття його групою.

Таблиця Д.1

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

Курсантська група	Коефіцієнт очікувань (E) – коефіцієнт прийняття курсанта групою (A_{gr})		
	$r_{s\ kр}$	$r_{s\ емп}$	N
взвод 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,27($r_{s\ емп} < r_{s\ кр}$) зв'язок випадковий	24
взвод 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,16($r_{s\ емп} < r_{s\ кр}$) зв'язок випадковий	24
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

ДОДАТОК Е

Кореляційний зв'язок рівня самоочікувань – рівня самооцінки та рівня самоочікувань – рівня домагань

Покажемо результати визначення кореляційного зв'язку між рівнем адекватності самоочікувань курсанта та його рівнем самооцінки, а також між рівнем адекватності самоочікувань та його рівнем адекватності домагань.

Таблиця Е.1

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

ДОДАТОК Ж

Кореляційний зв'язок рівня сформованості соціально-психологічних очікувань і коефіцієнта якості знань

Покажемо результати визначення кореляційного зв'язку між рівнем сформованості соціально-психологічних очікувань та коефіцієнтом якості знань курсанта.

Таблиця Ж.1

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)		
	$r_{s_{кр}}$	$r_{s_{емп}}$	N
взвод 13	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,10 ($r_{s_{емп}} < r_{s_{кр}}$) зв'язок випад.	24
взвод 15	0,41($p \leq 0,05$) 0,52($p \leq 0,01$)	0,17($r_{s_{емп}} < r_{s_{кр}}$) 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($r_{s_{емп}} < r_{s_{кр}}$) 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

ДОДАТОК 3

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 від комплексної програми, який був би бажаним і актуальним для курсантів.

2. «Особистість. Свідомість та самосвідомість» [146], [159]. 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 компонентами самосвідомості особистості курсанта.

4. «Соціально-психологічні очікування в міжособистісної 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 взаємозалежності 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» [135, 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 компонентів 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» [101]. 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 [135, с.448]. 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 продовжуємо 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. Оскільки 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 та 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?» [135, с.101], який дав можливість визначити рівень знань про самого себе. Тестові методики, які ми використовували впродовж впровадження комплексної програми оптимізації розвитку соціально-психологічних очікувань, допомогли експериментатору сформуванати 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?» Завдання вимагало часу для виконання. 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 є 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, а також порівняти їх із рівнем сформованості цих рис у самого себе, що дало можливість порівняти реальний стан та ідеальні погляди курсанта на власну професію, а отже порівняти його Я-реальне і Я-ідеальне.

13. «Соціально-психологічний портрет офіцера-правоохоронця». На цьому занятті використовувався метод мозкового штурму, що дало можливість створити спільну творчу групову роботу курсантів, підвищити їх рівень знань про соціально-психологічні особливості особистості та організувати активний розумовий пошук. 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 інформативними джерелами. Після цього протягом 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 чого мала місце 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 дало можливість курсантам глибше і повніше розібратися в собі і ставленні до оточуючих. Оскільки для нас важливою була процесуальна сторона самоаналізу, формування звички задумуватися над власними діями, діями значущих інших, реальною та очікуваною поведінкою, ми не задавалися метою розглядати індивідуальну письмову роботу ні перед групою, ні експериментатором зокрема. Під час виконання роботи мали місце індивідуальні бесіди з курсантами та консультації їх експериментатором. Одним із завдань у контексті цієї роботи було виокремлення своїх трьох позитивних та негативних якостей. Особливої уваги заслуговують спроби з боку курсантів створити програму психокорекційних заходів щодо усунення негативних звичок, якостей. Це важко назвати програмою, але спроби діяти у правильному напрямку варті уваги.

15. «Спрямованість особистості: на себе, на взаємодію, на завдання». Для кращого розуміння психологічних особливостей особистості, зокрема її спрямованості, потребово-мотиваційної сфери, – саме в цьому була доцільність проведення нашого 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. Взявши до уваги

високі показники спрямованості курсантів на себе, ми разом з групою простежили, у зворотному порядку відповіді тих досліджуваних, які досягнули високого показника, намагалися збагнути, чому саме так курсанти діють і здійснювали коректувальні та покращувальні впливи на нього. Високі показники спрямованості на себе – це не що інше, як завищена самооцінка, високий чи надто високий рівень домагань, що в результаті приводить до низького рівня соціально-психологічних очікувань та неадекватних самоочікувань.

16. «Особливості міжособистісної взаємодії у малій групі», «Навички конструктивної міжособистісної взаємодії» [22], [68], [179]. 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» [162], [170], [186]. 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 певної значущої мети [117]. 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 ведучу 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, відповідно його наміри, очікування, поведінку. Впродовж останніх занять і особливо цього, ми отримали значну кількість позитивних висловлювань курсантів щодо змісту наших розвивальних та корекційних впливів. Курсанти 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, типологію, з'ясувати способи поведінки в конфліктних ситуаціях. Методика «Визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію» К.Томаса [73, 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 тенденції 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 розв'язання – 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» [135, 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 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» [60], [133–135]. Ми проводили фокус-групу із вище зазначеної 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. Нами обрано 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 вище зазначену ситуацію. Досліджуваний К.О. на спеціально підготовленому бланку дає відповідь на таке запитання: «Яких реакцій, дій, оцінок, суджень я очікую від своїх однокласників?» Навпроти прізвища кожного курсанта потрібно було трьома-чотирма реченнями описати поведінку, якої 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 формуальному 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 бачачи 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, уможлиблювало формування об'єктивного сприйняття себе та оточуючих.

26. «Навіщо я потрібен групі?» Соціально-психологічний тренінг «Навіщо я потрібен групі?» дає можливість сприйняти себе через порівняння себе з іншими курсантами, а також сприйняти себе 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 дає 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 експериментальні 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 і відповідно 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 оточуючі?» Мета: узагальнення знань про самого себе, свій Я-образ, налаштування курсантів на

самоаналіз, саморозвиток, реалізацію себе як особистості. Тестова методика «Який я насправді?» [135, с.125] дозволяла визначити характеристику особистості курсанта – з одного боку, який він є насправді, а з іншого – яким його сприймають оточуючі. 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». Під час проведення цього заняття ми вже знали із бесід 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 виражалось вербальною оцінкою, підкріпленою здобутками курсантів формуальної вибірки у навчально-професійній та службовій діяльності. Це спонукало нас запросити на заняття як незалежних експертів начальника курсу, викладача криміналістики та інспектора навчально-виховного відділу. За допомогою методики «Експертна оцінка успішності діяльності курсантів військових навчальних закладів» [181, с.484], адаптованої до наших умов ми здійснили ранжування 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, допомогли їм задуматися над своїм буттям, своєю сутністю, 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.

ДОДАТОК И

Рівень адекватності самооцінки курсантів експериментальної та контрольної вибірки на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Покажемо кількість досліджуваних на констатувальному та контрольному етапах дослідження у контексті результатів самооцінки.

Таблиця И.1

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
	адекватний	6	12

Продовження таблиці И.1

1	2	3	4
	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

ДОДАТОК К

Рівень адекватності домагань курсантів експериментальної та контрольної вибірки на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Покажемо кількість досліджуваних на констатувальному та контрольному етапах дослідження у контексті результатів рівня домагань.

Таблиця К.1

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

Продовження таблиці К.1

1	2	3	4
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

ДОДАТОК Л

Коефіцієнт очікувань курсантів експериментальної та контрольної вибірки на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Покажемо кількість досліджуваних на констатувальному та контрольному етапах дослідження у контексті результатів коефіцієнта очікувань.

Таблиця Л.1

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

ДОДАТОК М

**Рівень адек. самоочікувань курсантів експериментальної та контрольної
вибірки на констатувальному та контрольному етапах дослідження**

Покажемо кількість досліджуваних на констатувальному та контрольному етапах дослідження у контексті результатів самоочікувань.

Таблиця М.1

Показники рівнів адекватності самоочікувань курсантів
на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Взвод	Рівень адекватності самоочікувань	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

ДОДАТОК Н

**Коефіцієнт якості знань курсантів експериментальної та контрольної
вибірки на констатувальному та контрольному етапах дослідження**

Покажемо кількість досліджуваних на констатувальному та контрольному етапах дослідження у контексті результатів коефіцієнта якості знань.

Таблиця Н.1

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1997. – 420с.
2. 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.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
4. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 228–240.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1–2.
7. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364с.
8. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп: Учеб. пособ. – Л.: Изд-во Ленингр. ин-та, 1982. – 112с.
9. 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.
10. 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.

11. 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.
12. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К. – Донецк, Ровесник, 1993. – 32с.
13. Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості // Психологія. – К.: Рад. школа, 1987. – В. 29 – С.13 – 21.
14. Бандура А. Теория социального научения / Пер. с англ. Чубарь Н.Н. – СПб.: Евразия, 2000. – 320с.
15. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. пособ. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301с.
16. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организации и групп / Пер. с англ. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2001. – 320с.
17. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.Б.Гнедовский, М.А.Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
18. Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу «Я» особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С.9 – 21.
19. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311с.
20. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200с.: ил.
21. Бодалёв А.А. Личность и общение. Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 272с.
22. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения. – СПб.: Правда, 1996. – 381с. – Библиогр.: с.377–379.
23. Боришевский М.И. Взаимосвязь оценки другого человека и самооценки личности // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Зб. наук. пр. – Краснодар, 1975. – С.171.

24. Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростка: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1980. – 167с.
25. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. ... в форме науч. докл. д-ра психол. наук: / НИИ психол УССР. – М., 1990. – 77с.
26. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості: Метод. посіб. – К.: Знання, 1974. – 48с.
27. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. – К.: СКО „Беркут”, 2000. – 63с. – Бібліогр.: с.62–63.
28. Варбан М.Ю. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.32–36.
29. 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.
30. 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.
31. Военная психология: Учебник / Под ред. В.В.Шеляга, А.Д.Глоточкина, К.К.Платонова. – М.; Военное издательство, 1972. – 400с.
32. Волков И.П. Социальная психология малых групп и коллективов: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / ЛГУ.– Л., 1980. – 31с.
33. 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.

34. Выготский Л.С. Педагогическая психология: Учеб. пособ. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
35. Гаврищак Л.И. Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НДИ психол. – К., 1989. – 16с.
36. 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.
37. 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.
38. Гільбух Ю.З., Киричук О.В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу: Навч. посіб. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 208с.
39. 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.
40. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189с.: ил. – Библиогр.: с.187–188.
41. Гомелаури М.Л. Вопросы мотивационного значения социальных ожиданий. – Тбилиси, 1968. – 172с.: ил., табл.. – Библиогр.: с.158–171.
42. Горностай П.П. Личностные характеристики ролевого поведения // Весник ХГУ: Сбор. науч. трудов. – Харьков, 1999. – С.18–22.
43. Горностай П.П. Соціалізація, як формування життєвих ролей особистості // Соціалізація особистості як проблема національної освіти. – Ніжин, 1994. – Ч.2. – С.19–22.

44. 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.
45. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310с.: іл., табл.
46. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НДИ общ. и пед. психол. – М., 1983. – 24с.
47. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности: теория и эксперимент: Сбор. науч. трудов – М., 1982. – С.100–108.
48. Дарендорф Р. Элементы нормы социального конфликта // Социологические исследования. – 1994. – №5. – С. 142–147.
49. 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.
50. Долинский Г.Д. Исследование социально-психологических особенностей ролевых ожиданий /на примере деятельности руководителя школы/: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / ЛГУ. – Л., 1974. – 22с.
51. 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.
52. Донцов А.И. Психология коллектива. Методические проблемы исследования: Учеб. пособ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208с.
53. 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.
54. Егоршин А.П. Управление персоналом. Учебник для вузов. – 3-е изд. – Н.Новгород: НИМБ, 2001. – 720с.

55. Ершов А.А. К исследованию потребности человека в общении // Проблемы формирования социогенных потребностей: Сбор. науч. трудов. – Тбилиси, 1974. – С.220–225.
56. Жеребова Н.С. Основы социальной психологии: Учеб. пособ. – Л.: ЛГУ, 1974. – 200с.
57. 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.
58. Иванова 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.
59. Иванцев 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.
60. Казміренко В.П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С.5–29.
61. 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.
62. Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С.Кузмина и В.Е.Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144с.
63. 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.
64. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
65. Кон И.С. Какими они себя видят // Знание. – 1975. №10. – С.19–96.

66. Кон И.С. Открытие „Я”. Над чем работают, о чём спорят философы. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
67. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1979. – 175с.
68. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / ЛГПИ им. А.И.Герцена, – Л., 1977. – 35с.
69. 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.
70. Коновалова О.А. Концептуальна модель експектацій в ділових переговорах // Вісник Технологічного ун-ту Поділля. – 1996. – №3. – С.11–17.
71. Коновалова О.А. Проблема експектацій та їх роль у спілкуванні суб’єкта // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8. – С.30 – 31.
72. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 324с.
73. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304с.
74. Костицкий М.В., Настюк М.И. Особенности профилактики правонарушений учащейся молодёжи. – Львов: ЛГУ им. И.Франка, 1983. – 88с.
75. 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.
76. Костюк Г.С. Навчально-виховній процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608с.

77. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учеб. пособ. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318с. : ил., табл. – Библиогр. с.: 306–314.
78. Кроник А.А. Межличностное оценивание в малых группах: Навч. посіб. – К.: Наукова думка, 1982. – 160с.
79. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384с.
80. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001 – 688с.
81. Крысько В.Г. Социальная психология: схемы и комментарии. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 208с.
82. 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.
83. 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.
84. Кузьменко Н.В. Очікування старшокласників щодо особистісних якостей вчителя // 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.100–106.
85. 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.
86. Кузьмин Е.С. Социально-психологические особенности личности // Социальная психология личности. – Л.: Знание, 1974. – С. 29–32.

87. 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.
88. Куценко Л.П. Самооцінка та рівень домагань підлітків // Радянська школа. – 1973. – №2. – С.20–26.
89. Легенда І.І., Тименко В.М. Як ми оцінюємо людей, а люди – нас // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С.38 – 40.
90. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 302с.
91. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 584с.
92. Линчевский Э.Н. Психологические аспекты взаимопонимания. – М.: Знание, 1990. – 112с.: ил.
93. 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.
94. Майерс Д. Социальная психология: Пер с англ. С.Меленевская и др.– СПб. – Изд-во «Питер», 2000. – 688с.
95. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження: Навч. вид. – К., 1990. – 240с.
96. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. Г.А.Балла. – Киев – Донецк, 1994. – 52с.
97. Межличностное восприятие в группе: Учеб. пособ. / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 295с.
98. Менегетти А. Психология лидера / Пер. с итал. Славянской ассоц. Онтопсихол. Изд. 4-е. М.: ННБФ „Онтопсихология”, 2002. –208с.: ил.
99. Методики социально-психологической диагностики личности и группы: Метод. пособ. – М., 1990. – 220с.

100. Методы исследований и организация экспериментов: Метод. пособ. / Под ред. К.П.Власова. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2002. – 256с.
101. Мечнікова Т.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / ОДУ. – Одеса., 2002. – 20с.
102. 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.
103. Москаленко В.В. Социализация личности: Учеб. пособ. — К.: Вища школа, 1986.— 200с.
104. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 416с.: ил.
105. 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.
106. 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.
107. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
108. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. — К.: Либідь, 2004. — Кн. 1–2.
109. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореф. дис. ... доктора психол. наук / РАУ. – М., 1992. – 60с.
110. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.
111. 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.

112. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособ. / Под ред А.В.Барабанщикова.– М.: Просвещение, 1988. – 271с.
113. 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.
114. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений: методика и математические методы исследования. – К.: Наукова думка, 1975. – 128с.
115. 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.
116. 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.
117. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособ. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.: ил.
118. Петровский А.В. и Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1978. – 176с.
119. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр. вступ. статья В.А.Лекторского, В.Н.Садовского, Э.Г.Юдина. – М.: 1994. – 680с.
120. 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.
121. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособ. – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1984 – 174с.
122. 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.

123. Попович І.С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С.8–13.
124. Попович І.С. Самоочікування в міжособистісній взаємодії групи курсантів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2007. – Т.ІХ. – Ч.6. – С. 326–334.
125. 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.
126. 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.
127. 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.
128. 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.
129. 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.
130. 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.
131. Практикум із загальної психології / За ред. Т.І. Пашукової. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 204с.
132. 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.
133. Про покращення виховної роботи з персоналом органів внутрішніх справ України. Наказ МВС України №2902 від 30.03.2002.
134. Проблемы психологии воинского коллектива: Учеб. пособ. / Под ред. В.В.Шеляга. – М.: Воениздат, 1973. – 302с.
135. Прутченков А.С. Социально-психологической тренинг в школе. – 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: ЭКМО-Прес, 2001. – 640с.
136. Психодиагностика самосознания // Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалёва, В.В.Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304с.
137. Психологическая наука в СССР: У II т. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. II. – 656с.
138. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева. – М.: Наука, 1976. – 386с.
139. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640с.
140. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.В.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448с.
141. 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.
142. Психология личности и малых групп: Учеб. пособ. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 158с.
143. Психология личности: словарь-справочник / Под. общ. ред. П.П.Горностая и Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320с. – Библиогр.:с.263–293.
144. Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалёва. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1981 – 224с.
145. Психология от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с.

146. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672с.
147. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216с.
148. Психология. Словарь / Под. общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
149. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2 т. / За заг. ред. М.Й.Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. – Т.1–2.
150. 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.
151. Психолого-педагогические основы деятельности командира: Учеб. пособ. / Под ред. И.Г.Павловского. – М., Воениздат, 1977. – 295с.
152. Раусте фон Врихт М.Л. Образ «Я» как подструктура личности // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С.25–35.
153. Роббинс С.П. Правда об управлении персоналом.: Пер. с англ. О.А.Полищук. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 304с.
154. 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.
155. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд-во Питер, 2000. – 712с.: ил.
156. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы. Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа – К.: Научная думка, 1976. – 152с.: Библиогр. с.: 147–151.
157. Савчин М.В. Соціальна психологія: Підручник. – Дрогобич: Відродження, 2000. – 274с.

158. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1978. – 204с.
159. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656с.
160. 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.
161. Саржвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мацниереба, 1989. – 204с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 198–202.
162. Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин: Навч. посіб. – К.: Магістр-S, 1999. – 168с.
163. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350с., ил.
164. 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.
165. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособ. /Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368с.
166. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215с.
167. Социальная психология: Учеб. пособ. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.: ил. – Библиогр. с.: 210–214.
168. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание: Учеб. пособ. – М.: Политиздат, 1972. – 303с.
169. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284с.

170. Татенко В.О. Лідер XXI / LIDER XXI. Соціально-психологічні студії. – К.: Вид. Дім «Корпорація», 2004. – 198с.: іл., табл. – Бібліогр. с.: 193–196.
171. 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.
172. 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.
173. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376с.: іл. – Бібліогр.: с.366–375.
174. 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.
175. 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.
176. Тищенко С.П. Особистісні сподівання як форма прояву самосвідомості // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. школа, 1976. – В. 15. – С 108–115.
177. 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.
178. 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.
179. Третьяченко В.В. Коллективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585с.: іл., табл. – Бібліогр. с.: 483–522.
180. Фейербах Л. Избранные философские произведения: В 2 т. – М., 1976. – Т. 1–2.
181. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490с.
182. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 1983. – 840с.
183. Філософський словник / За ред. акад. Шинкарука В.І. – К.: 2-е вид. Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800с.
184. Хьюсман Р., Хэтфилд Дж. Фактор справедливости / Пер. с англ. О.Р.Семёновой. – М.: Знание, 1991. – 96с.
185. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід. Навч. посіб. – К.; МАУП, 2000. – 152с.
186. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения: Учеб. пособ. – К.: Вища школа, 1985. – 160с.
187. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / Психологическая наука в СССР. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. II. – 656с.
188. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К., 1965. – 48с.
189. Чепелева Н.В. Формы передачи научной информации: Метод. рек. – К.: Знание, 1985. – 18с.
190. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1997. – 144с.

191. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б.Ольшанского. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 544с.
192. Шорохова Е.В. Проблема “Я” и самосознания // Проблемы сознания. – М., 1966. – С. 217–227.
193. 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.
194. Энциклопедия философских наук: В 3 т. / АН СССР. – М., 1977. – Т.1–3.
195. 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.
196. Ягупов В.В. Військова й соціальна психологія: Навч. посіб. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2000. – 522с.
197. Ядов В.А. Стратегия социального исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: “Добросвет”, 2001. – 596с.: ил., табл. – Библиогр. с.: 567–596.
198. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К: Освіта, 1993. — 208с.
199. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. – Engl. С1. (HJ): Prentice-Hall, 1986. – 617p.
200. Bandura A. Walters R.H. Social learning and personality development. – N.Y., etc.: Holt, etc., 1964. – 329p.
201. Hollanger E.P. Conformity status and idiosyncrasy credit // Psychol. Rev. – 1958. – №3. – P.21–34.
202. James W., Bagby A. Cross-Cultural Study of Perceptual Predominance in Binocular Rivalry // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1957. – №5. – P.331 – 334.
203. McDavid J.W., Harari H. Social Psychology. – N.Y., 1938. – 284p.

204. Mead G.H. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist. – Chic.: Univ. Press, 1946. – 401p.
205. Murray H. Explorations in personality. – N.Y., 1938. – 415p.
206. Parsons T. The Structure of Social Action. – N.Y., 1937. – 384p.
207. 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.
208. Rotter J.B. Social learning and clinical psychology. – Engl. C/. (NJ): Prentice-Hall, 1954. – 242p.
209. Vroom V.H. Work and Motivation.– N.Y.: Wiley, 1964. – 216p.