

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1 Теоретические подходы к развитию коммуникативных умений подростков средствами ИКТ	6
1.1 Проблема развития коммуникативных умений	6
1.2 Дидактические возможности ИКТ как средства развития коммуникативных умений	14
1.3 Психологические особенности подросткового возраста	30
2 Эмпирическое исследование развития коммуникативных умений подростков средствами ИКТ	37
2.1 Организация, методы и методики исследования	37
2.2 Результаты эмпирического исследования развития коммуникативных умений подростков средствами ИКТ	44
Заключение	63
Список использованных источников	66
Приложения А – Д	72-90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Развитие коммуникативных умений является одной из важнейших проблем современного общества. Актуальность заявленной нами темы на социально-педагогическом уровне подтверждается социальным заказом общества. В современном обществе востребованы коммуникабельные, приспособляющиеся к жизненным условиям, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества.

Исследования, посвященные поиску наиболее эффективных способов, обеспечивающих развитие коммуникативных умений, сегодня связаны с использованием педагогического потенциала, которым обладают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Как отмечает С.Г. Воровщиков, ИКТ, при соблюдении ряда условий, обеспечивают реализацию индивидуального подхода в образовательном процессе, позволяют усилить мотивацию обучающихся к личностному саморазвитию, дают возможность сформировать эффективно функционирующую систему самоуправления в процессе обучения.

При этом, анализируя практику применения ИКТ в общем образовании, можно отметить как ограниченное использование развивающих возможностей данной технологий в целом, так и ограниченное технологическое обеспечение развития коммуникативных умений в частности.

Также следует обратить внимание на отсутствие системности в работе с подростками в указанной сфере, что ведет к недостаточной готовности подростков вести конструктивный диалог, непрерывно осуществлять самообразовательную деятельность, успешно применять возможности ИКТ в деятельности образовательного характера.

В исследованиях, проведенных А.А. Андреевым, В.П. Беспалько, С.Г. Григорьевым, А.А. Кузнецовым, В.В. Лаптевым, В.М. Монаховым, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.И. Смирновым, А.Н. Тихоновым и рядом других

специалистов научно обоснована эффективность использования ИКТ как педагогической системы с точки зрения возможности реализовать новые формы таких видов деятельности, как мыслительная, мнемическая, творческая, и коммуникативная. А.И. Яковлев, А.Н. Романова, В.С. Торопцова указывают на необходимость интегрировать ИКТ в состав образовательных систем, с опорой на содержание определенных теоретических концепций образовательного процесса.

Цель исследования: выявить возможности методики «Взаимное дополнение» с применением ИКТ как средства развития коммуникативных умений подростков.

Объект исследования: коммуникативные умения подростков.

Предмет исследования: дидактические возможности методики «Взаимное дополнение» с применением ИКТ как средства развития коммуникативных умений подростков.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой использование методики «Взаимное дополнение» с применением ИКТ при работе с подростками будет способствовать развитию их коммуникативных умений.

Согласно цели, указанным объекту и предмету исследования осуществлена постановка следующих задач исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы в психолого-педагогической литературе к понятию «коммуникативные умения»;
2. Разработать и апробировать диагностическую программу по проблеме исследования;
3. Провести формирующий эксперимент по развитию коммуникативных умений подростков методикой «Взаимное дополнение» с применением ИКТ;
4. Провести анализ диагностических данных и дать интерпретацию результатов.

Методологическую основу исследования составляют положения системно-деятельностного подхода.

Теоретической основой исследования послужили положения отечественных психологов Соснина В.А., Красниковой Е.А., Дубровской И.В., Даниловой Е.Е. о взаимоотношениях; теории по определению конкретного типа ведущей деятельности для подросткового возраста, согласно которым ведущий тип деятельности в данном возрасте представлен общением, причем общением интимно-личностного характера (Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., Каган М.С. и др.), коллективно-групповым (Мудрик А.В., Фельдштейн Д.И), а также общественно-полезной деятельностью; теория общения М.И. Лисиной.

Для решения задач исследования и проверки гипотезы был использован комплекс методов, включающий в себя теоретические методы исследования: теоретический анализ литературы по педагогике, психологии, обобщение, сравнение; методы сбора информации: опросник межличностных отношений ОМО Шутца в версии А. А. Рукавишникова, тест коммуникативных умений Л. Михельсона в версии Ю.З. Гильбуха; личностная методика Стефенсона, позволяющая определить 6 поведенческих тенденций в реальной группе; формирующий эксперимент; методы статистической обработки результатов исследования: W-критерий Уилкоксона для связанных выборок.

База исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ Емельяновская СОШ №1 пос. Емельяново Красноярского края в рамках предмета «информатика». Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 20 подростков – учеников 8 класса, возраст 14-15 лет.

Практическая значимость исследования. Материал выпускной квалификационной работы может быть использован в учебном процессе вузов, педагогических колледжей при разработке спецкурсов, лекционных и семинарских занятий, в качестве исходного научного материала при написании студентами учебно-исследовательских работ по обозначенной проблеме.

Структура выпускной квалификационной работы определена последовательностью решения основных задач, поставленных в данном исследовании. Она состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

1 Теоретические подходы к развитию коммуникативных умений подростков средствами ИКТ

1.1 Проблема развития коммуникативных умений

В жизнедеятельности каждого человека в норме присутствуют многообразные контакты с иными людьми. К числу важнейших потребностей человека относится потребность в общении. Общение выступает в качестве главного условия и основного способа жизни людей. Лишь в процессе общения, взаимоотношений с другими людьми у человека возникает возможность понимать и чувствовать себя как человека – члена общества, возможность найти собственное место в мире. Все более распространенным в современной психолого-педагогической науке становится, наряду с термином «общение», термин «коммуникация» [49].

Указанный термин является общенаучным. На сегодняшний день издано значительное число научных трудов, в которых анализируются философские, социологические, лингвистические, психологические, педагогические и методические аспекты анализа особенностей коммуникативных процессов, исследуется роль данных процессов применительно к развитию языковой личности, влияние на складывающиеся общественные отношения между людьми [60].

Сущность коммуникации представлена в виде:

- общения, передачи информации между людьми;
- общения; средства, обеспечивающего связь различных объектов; обмена, передачи информации от субъекта к субъекту и обмена информацией в рамках всего общества;
- смыслового аспекта социальных взаимодействий, действия, которое сознательно ориентировано на то, чтобы обеспечивать возможность смыслового восприятия другими людьми;
- акта общения, связи двух и более индивидов, в основе которого лежит

взаимопонимание; сообщения информации от одного лица другому либо нескольким лицам [59].

Традиционная классификация коммуникации предполагает выделение ее вербальной и невербальной разновидностей. Структурные элементы в вербальном общении представлены речью, голосом, тональностью, интонацией, темпом речи, модуляцией речи по высоте, ритмом, тембром. При этом процесс освоения родной речи не является специально организованным, и совершенствование владения языком происходит в процессе общения [12, с. 179]. Невербальное общение представлено в виде жестов и мимики, позиции при общении, прикосновений, контактов глазами и др. [51].

Рассмотрим дефиниции понятия «умения». В современной психолого-педагогической литературе нет однозначного толкования термина «умение».

Можно выделить два основных подхода к рассмотрению этого понятия:

1) умение рассматривается как процесс деятельности, отдельные действия, усвоенные человеком, выполняемые сознательно (П. Я. Гальперин, И. Я. Лернер, Н. Ф. Талызина и др.);

2) умение рассматривается как готовность и способность выполнять определенные виды деятельности (П. Б. Гурвич, В. А. Петровский, Г. И. Щукина и др.) [7].

Казанский Н. Г., Назаров Т. С. определяют «коммуникативные умения» в качестве системной совокупности приемов, предоставляющих возможности для обеспечения готовности, способности человека осуществлять сознательное, самостоятельное, качественное и своевременное вступление во взаимодействие с иными людьми с использованием как вербальных, так и невербальных средств [19, с.28].

Традиционная трактовка коммуникативных умений предполагает их определение в качестве умений общаться, осуществлять непосредственную и опосредованную межличностную коммуникацию. Коммуникативными умениями являются умения правильного, грамотного, доходчивого объяснения своих мыслей и адекватного восприятия информации от лиц, являющихся

партнерами по процессу общения.

На протяжении последних десятилетий происходит активное развитие компьютерно-опосредованной коммуникации, в том числе учебной.

Анализируя развитие коммуникативных умений, представляется необходимым в приоритетном порядке проанализировать классификации и структурные элементы коммуникации.

Ю.М. Жуков анализирует зарубежные подходы к определению структурных компонентов коммуникативных умений. Он указывает, что ряд исследователей в качестве умений выделяют совокупность поведенческих навыков, другие полагают, что сущность умений состоит в способности к пониманию коммуникативной ситуации, тогда как по мнению третьих умения представляют собой способность к оценке собственных ресурсов и использованию данных ресурсов при решении задач коммуникативного характера [15, с. 31].

Наиболее часто используемой классификацией коммуникативных умений является классификация на блок, включающий общие умения, и блок, представленный специальными умениями. Более подробная классификация общих умений состоит в выделении умений говорения и умений слушания. В каждом блоке присутствуют составляющие вербального и невербального характера. Наибольший акцент делается на формировании умений слушания и умений осуществлять невербальное общение. В качестве аргумента указывается на то, что традиционная система обучения не предполагает специальную деятельность по развитию данных групп умений. При этом для невербальных реакций характерно подсознательное регулирование, в связи с чем требуются дополнительные усилия по формированию сознательного умения пользоваться невербальными реакциями. Специальные коммуникативные умения включают преимущественно те умения, которые требуются для того, что действовать в профессиональной сфере (умение проведения презентации, деловой беседы, организации производственного совещания, инструктирования подчиненных) [15].

Коммуникативные умения могут быть классифицированы и более подробно. К примеру, возможно выделение таких умений, как умение проведения консультаций, работы с группой, ведения телефонных переговоров, умение оценивать себя, других, группу, процессы, события, умение организации позитивной обратной связи, умение ставить себя на чужое место, навыка уместно подавать себя и др.

Данные классификации имеют ту особенность, что социальная позиция, теоретическая основа их авторов отличаются.

В России на начальном этапе эволюции методических идей проводился анализ ряда коммуникативных свойств личности в работах К.Д. Ушинского, Н.М. Соколова, полагавших, что важная цель образования состоит в том, чтобы подготовить учащихся к деятельности практического характера, требующей реальных прикладных знаний. В этот период была дана формулировка одного из ключевых коммуникативных умений – умения легко, понятно, красиво говорить (причем термин «коммуникативные умения» непосредственно не использовался) [51].

Современными авторами – Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиковым на основе информационного подхода в основу классификации анализируемых умений положен критерий ведущего источника информации. В силу того, что актуальные источники в обучении имеют вид текстов и реальных объектов, коммуникативные умения группируются следующим образом: умения работать с такими источниками информации, как устный текст, письменный текст, и реальный объект [51].

При этом возможны и иные классификационные критерии, и, соответственно, иные классификации. К примеру, А.В. Мудриком выделен ряд составляющих коммуникативных умений в виде умений ориентации в партнерах, объективного восприятия людей (понимания их настроения, характера); ориентации в ситуации общения (знание правил, установление контактов; сотрудничества в многообразных видах деятельности (постановки целей, планирования их достижения, анализа достигнутого) [35].

Автором Л. А. Петровской при анализе общения как коммуникативного обмена выделены разнообразные коммуникативные умения, среди которых она в первую очередь выделяет умение слушания собеседника [41]. Важную роль играет способность каждого партнера осуществлять обмен сведениями, относящимися к другим партнерам по общению – так называемый феномен межличностной обратной связи. Навык, связанный с использованием обратной связи, представляет собой необходимое коммуникативное умение. Условия, при наличии которых может сформироваться эффективная обратная связь, представлены Л.А. Петровской в виде:

1) описательного характера, поскольку оценочная форма обратной связи является малоэффективной;

2) неотсроченности, поскольку потребность в обратной связи существует непосредственно при общении;

3) содержание информации при обратной связи должно иметь отношение определенному проявлению, поступку, а не к поведению в целом, к определенному лицу, но не ко всем людям, при этом обратная связь должна иметь конкретный источник [41].

Как полагает Р. С. Немов, следует анализировать содержание и форму общения учащихся, их реакции на действия окружающих, выяснять, что они думают и чувствуют в процессе общения, определять, с какими трудностями сопряжено их общение, их контакты с другими людьми.

Автору указывает на наличие поведенческого (внешнего) и психологического (внутреннего) компонентов общения. Первый включает вербальную (в виде речевого высказывания) и экспрессивную (в виде тона голоса, темпа речи, выражения лица, мимики, жестов) формы поведения.

Психологические компоненты имеют вид мыслей, чувств, ожиданий и установок, сопровождающих акт общения. Человек характеризуется психологической подготовленностью к общению в случае, если он понимает, какими с точки зрения содержания, места, времени, цели могут и должны быть

общение и действия, обеспечивающие хорошее впечатление и требуемое влияние на партнеров по общению[38].

Г.М. Андреева полагает, что в состав каждой группы умений входят три стороны общения, являющиеся выражением коммуникации, перцепции и интеракции. Коммуникативная сторона выражается в виде цели, мотивов, средств, стимулов общения, умения четкого изложения мыслей, аргументации, анализа высказываний. Группа, соответствующая перцептивной стороне, охватывает эмпатию, рефлекссию, саморефлексию, умение слушать и понимать услышанное, умение осуществлять правильную интерпретацию информации, понимание подтекстов. Группа умений, выражающая интерактивную сторону общения, представлена понятием о том, как соотносятся рациональный и эмоциональный факторы в общении, самоорганизацией общения, умением ведения беседы, способностью увлечь за собой, формулировать требования, умением осуществлять поощрение, наказание, общение в ситуациях конфликта [1].

Главное различие в классификациях – критерий систематизации. В работе А.Л. Солдатченко представлена таблица, в которой коммуникативные умения классифицированы на основе различных критериев [50]. В таблице 1 представлено модифицированное содержание таблицы указанного автора.

На основе корректировки и дополнения таблиц, разработанных А. Л. Солдатченко [50], представляется возможным охарактеризовать основные коммуникативные умения.

Умение передавать информацию включает ее прием и передачу, умение обрабатывать информацию состоит из ее поиска и переработки, умение хранить информацию представлено действиями, связанными с хранением информации на носителях, относящихся как к традиционным, так и к компьютерным (см. таблицу 2).

Таблица 1 – Комплекс ключевых критериев классификации коммуникативных умений

Критерий	Коммуникативные умения
Психологические Особенности	Умения, связанные с: <ul style="list-style-type: none"> - выявлением и нейтрализацией информационных барьеров - созданием благоприятных психологических условий для коммуникации (освоенность вербальных/невербальных средств коммуникации, умение учитывать психологические особенности партнеров по коммуникации) - распознаванием полезной и вредной информации - способностью к противостоянию или содействию информационным воздействиям - использованием мимики
Информационные процессы	Умения, связанные с: <ul style="list-style-type: none"> - поиском - обработкой - хранением - переработкой - приемом информации
Виды информации	Умения работать с такими объектами, как: <ul style="list-style-type: none"> - вербальная - документальная - числовая, графическая - невербальная информация
Источники информации	Умения: <ul style="list-style-type: none"> - работать с текстовыми источниками информации - работать с библиотечными хранилищами, базами и архивами данных - работать со средствами массовой информации - работать с источниками, хранящимися в компьютерах

В числе коммуникативных умений, указанных в табл. 2, можно особо отметить умения, составляющие основу для развития умений иных видов (метаумения). Данные умения являются универсальными и выступают в качестве необходимого условия для того, чтобы стало возможно формирование иных видов умений. Метаумения включают, в частности, умение перерабатывать информацию (анализируя, синтезируя, сравнивая информацию), составляющее обязательное условие для эффективности мыслительной деятельности.

Таблица 2 – Классификация коммуникативных умений

Коммуникативные умения, связанные с информационными процессами	Передача	Прием	1. Слушание; 2. Чтение; 3. Получение числовой информации 4. Получение графической информации; 5. Чтение жестов и поз 6. Чтение мимики и моторики; 7. Различение интонации		
		Передача	8. Умение говорить; 9. Умение писать; 10. Передача числовой информации 11. Передача графической информации 12. Передача жестовой информации 13. Передача информации мимикой и пантомимикой 14. Передача информации интонацией		
	Обработка	Поиск	Осуществлять поиск в традиционных источниках	15. В алфавитных каталогах; 16. В предметных каталогах; 17. В каталогах источников вторичного характера; 18. В словаре; 19. В энциклопедии	
			Осуществлять поиск в компьютерных источниках	20. В Интернет 21. В электронных изданиях 22. В электронных каталогах, архивах 23. С использованием поисковых систем 24. В базах данных	
			Искать в других источниках	25. В обществе 26. В радио-, телепередачах 27. В источниках аудио-, видеоинформации	
	Хранение	Переработка	Умение 28. Анализировать 29. Синтезировать; 30. Сравнить; 31. Осуществлять семантическое свертывание; 32. Осуществлять лексическое свертывание; 33. Классифицировать; 34. Систематизировать		
		Традиционные носители	35. Бумага 36. Память 37. Фотографии		
		Компьютерные носители	38. Дисковые носители и др. 39. С использованием программного обеспечения (СУБД, электронные таблицы и т.д.)		

Умения, которые могут быть без затруднений перенесены на иные виды деятельности, обладают таким свойством, как транситуативность, и могут применяться в широком диапазоне видов деятельности, именуется ядерными. К данным умениям может быть отнесено умение осуществлять поиск

информации в словаре. Указанное умение может быть без затруднений перенесено на поиск информации в таких источниках, как электронный словарь, бумажный словарь иностранного языка, бумажная энциклопедия, иных источниках, основанных на алфавитном способе хранения информации.

С учетом изложенного, классификация коммуникативных навыков на основе критерия информационных процессов соответствует совокупности современных требований, которые предъявляются к выпускникам школ, дает возможность осуществлять целенаправленное формирование указанных умений в учебной коммуникативной деятельности урочного и внеурочного характера, выступает в качестве основы, позволяющей развивать профессиональные коммуникативные умения.

1.2 Дидактические возможности ИКТ как средства развития коммуникативных умений

Анализ преимуществ ИКТ проведен в работах, предметом исследования в которых является интенсификация и активизация обучения (работы И.В. Алехиной, Г.В. Рубиной), индивидуализация (труды В.Ф. Горбенко, Н.В. Карчевской), гуманизация процесса обучения (исследования Т.В. Габай, М.Е. Калашникова, Л.Ф. Плеуховой, В.К. Цоневой), реализация творческих, разливающих возможностей обучения (разработки В.А. Андреева, В.Г. Афанасьева, Г.М. Клеймана, Т.А. Сергеевой и др.).

Как указывает Е.С. Полат, новые информационно-коммуникационные технологии выступают необходимым условием развития интеллекта, творческих способностей, нравственных качеств учащихся [42,с. 65].

Преимущества и педагогический потенциал ИКТ исследован в работах Г.К. Селевко. Данный исследователь дает следующее определение информационным технологиям – это способы и приемы, используемые для того, чтобы осуществлять обработку информации, характеризующиеся систематичностью и массовостью, которые создает прикладная информатика,

которые предполагают использование современных коммуникационной, полиграфической, вычислительной техники и программ, и могут быть применены к любому виду деятельности человека. Основываясь на информационном подходе, можно отметить, что все педагогические технологии могут быть названы информационными, поскольку процесс обучения состоит в движении и преобразовании информации. Термин ИКТ возник в связи с тем, что информационные технологии предполагают использование телекоммуникаций[46]. В определении Е.С. Полат телекоммуникации представлены передачей, приемом, обраткой и хранением информации с использованием компьютерных средств, телефонных линий, средств спутниковой связи [42].

ИКТ включают технологии, связанные с телекоммуникациями, Интернет, мультимедиа, дистанционным обучением, и др.

Как отмечает Г.К. Селевко, ИКТ предполагает использование технологий программного, программно-аппаратного и технического характера, в основе которых лежит микропроцессорная, вычислительная техника, применяющихся для того, чтобы транслировать информацию, осуществлять информационный обмен и информационные процессы, и обеспечивающих доступ к информационным ресурсам, содержащимся в компьютерных сетях (в т.ч. сетях глобального масштаба) [46].

Применение средств ИКТ, имеющих образовательное назначение, осуществляется совместно с материалами учебно-методического, организационно-инструктивного и нормативно-технического характера. Данные средства ИКТ успешно используются для достижения педагогических целей.

ИКТ активно применяются в такой сфере, как предметное обучение. В основе подобного применения ИКТ:

- 1) использование моделей с формализованным содержанием (имеются в виду педагогические программные средства);
- 2) деятельность преподавателя, который осуществляет управление

данными программными средствами;

3) повышенная (в сравнении с традиционными формами обучения) мотивация и более высокая активность учащихся, которая вызвана присущими компьютерной технике интерактивными свойствами [46].

Использование компьютера в рамках предметного обучения позволяет альтернативно:

- полностью заменить деятельность учителя применением компьютерных программ, электронных учебников по предмету;

- частично заменить деятельность учителя применением программных средств (по ряду тем, вопросов предмета). В данном случае преподаватель использует свою схему изучения учебных материалов, и фрагментарно применяет программное обеспечение;

- фрагментарно, или выборочно, использовать дополнительные ресурсы, аудио-видеоматериалы, входящие в состав электронных хрестоматий, энциклопедий, материалы, позволяющие осуществлять контроль, иные материалы, входящие в предметный учебно-методический комплект;

- использовать тренинговые программы, позволяющие закрепить материал;

- использовать диагностические и контролирующие материалы собственной разработки, которые имеются на электронных носителях;

- обеспечивать выполнение различных заданий учениками (имеются в виду домашние, самостоятельные, творческие задания), с дальнейшим показом результатов на уроках или в процессе внеклассной работы (разработка с помощью компьютера новых типов учебных заданий, в том числе исследовательских, заданий, позволяющим учащимся осуществлять рефлексию и саморегуляцию собственной деятельности);

- использовать компьютер для того, чтобы осуществлять математические вычисления, строить графики;

- использовать программы, имитирующие проведение экспериментов;

- использовать программы занимательного, игрового характера, чтобы

закреплять материал, повышать уровень мотивации, обеспечивать психологическую разрядку[46].

Лица, разрабатывающие автоматизированные информационные обучающие программы, ориентируются на содержание деятельности преподавателей, осуществляющих организацию учебного процесса. Учебный процесс в данном случае воспринимается разработчиками данных программ в качестве определенной технологии.

На основе использования компьютерной техники возможно обучение коммуникативным умения, которые, в частности, требуются учащимся, чтобы осуществлять совместную деятельность [31].

Возможность развивать коммуникативные умения старшеклассников обеспечивается за счет применения ИКТ, средств мультимедиа – программ, позволяющих работать с фотографиями, картинками и видео, компьютерной среды для дистанционного образования.

Применение ИКТ расширяет спектр возможностей развития различных видов речевой деятельности, обеспечивает основу для различного их сочетания, содействует осмыслению языковых явлений, создает комплекс коммуникативных ситуаций, необходимых для речевого развития, автоматизации речевых и языковых действий, позволяет осуществлять учет ведущей репрезентативной системы. ИКТ выступают как инструмент для реализации индивидуального подхода, интенсификации самостоятельной работы учащихся старших классов.

Наиболее полное проявление коммуникативной функции обеспечивается в процессе диалогового взаимодействия между пользователем и компьютерным устройством. Указанный диалог протекает в соответствии со сценарием, заданным обучающим компьютерным программным обеспечением. Реализация данного диалога происходит в ситуации, когда диалог инициируется старшеклассником.

Развивая коммуникативную деятельность учащихся старших классов, преподаватель должен решать задачу активизации их деятельности в

образовательном процессе, создания ситуаций, в которых в наиболее полной мере будет проявляться и развиваться творческая активность. Данные задачи могут быть решены с использованием обучающих программных продуктов и на основе применения технологий сети Интернет [31].

Для успешного овладения средствами коммуникации необходимы соответствующие условия – проблемные учебные ситуации общения, поскольку язык выступает в качестве средства коммуникации, а речь – в качестве ее способа. Это обуславливает необходимость четкого разделения занятий, в рамках которых старшеклассники используют средства ИКТ при решении коммуникативных задач, и занятий, в рамках которых они учатся использовать данные средства в тренинговой форме [31].

Коммуникативные умения чрезвычайно важны в современном мире. Умение ясно и доходчиво формулировать свои мысли экономит время и значительно повышает качество выполнения поставленных задач. Это касается любой сферы деятельности.

Человек, способный изъясняться грамотно и по существу, становится прекрасным руководителем, педагогом, врачом или представителем иной профессии. При этом он не только коротко и лаконично доносит мысли, но и корректирует формулировки в зависимости от слушателя – так, чтобы всем был понятен смысл сказанного. Помимо умения говорить важно и умение слушать. Не просто слушать, но при этом еще и слышать. Настоящее слушание – активный процесс. Слушатель пытается понять, что именно хочет донести до него собеседник. При необходимости задает вопросы, просит разъяснений. Его цель – воспринять послание таким как есть, не допустив даже малейшего искажения.

Опишем подробнее метод «взаимное дополнение», призванный помочь ученикам в развитии этих ценнейших качеств. Суть метода такова. Нужно поставить перед группой учащихся какую-либо задачу, а каждого конкретного участника следует ограничить в средствах выполнения таким образом, чтобы

задачу стало возможно выполнить только совместными усилиями. Например, если в группе пять человек, то вчетвером задача должна быть не выполнима.

Ее можно решить только впятером. Все учащиеся заняты, общаются друг с другом, взаимодействуют – вот наша цель. Каждый чувствует, что он нужен и важен команде и это вдохновит его вкладываться в общее дело. Вдохновение – одна из важнейших составляющих личностно-ориентированного обучения. Хороший учитель выстраивает педагогический процесс таким образом, чтобы учащимися двигало вдохновение, а не страх получить плохую отметку.

Одной из особенностей моего метода является ограничение учащихся в средствах выполнения. В этом его основное отличие от обычной групповой работы. Например, одному участнику можно надеть повязку на глаза, но обеспечить доступ к клавиатуре компьютера. Другому позволено смотреть в монитор, но он лишен возможности печатать. У третьего может иметься чертеж, но ему будет запрещено показывать его другим и разговаривать – он должен изъясняться жестами (жесты чрезвычайно важны в общении, поскольку передают невербальную информацию, поэтому развитие умения жестикулировать входит в наш план общего развития коммуникативных умений).

Рассмотрим, как это может выглядеть на практике. Урок информатики в школе, колледже или вузе. Тема «Освоение работы в графическом редакторе Corel Draw». Учащиеся разбиваются на пары. Один садится за клавиатуру и мышь, но не видит монитора (можно отвернуть монитор, повернуть учащегося к нему спиной или надеть плотную повязку на глаза – по усмотрению педагога). Другой учащийся смотрит в монитор и руководит действиями коллеги. Дается задание: нарисовать круг и выполнить заливку зеленым цветом. И вот, учащиеся приступают к выполнению. Тот, что руководит (далее по тексту «руководитель») говорит: сдвинь мышь чуть-чуть правее. Его коллега («исполнитель») сдвигает мышь, но курсор сдвигается слишком вправо. Выясняется, что понятие «чуть-чуть» у всех разное и нужно сойтись на каком-то общем понимании его значения. Таким образом в паре вырабатывается свой

набор терминов. Это чрезвычайно важный момент. В обычном, повседневном общении, часто происходят недопонимания из-за того, что люди вкладывают в слова разный смысл. Простейший пример: один говорит «дерево», подразумевая пальму, а другой, слыша слово «дерево», представляет себе елку. Именно поэтому в научных работах принято давать определения важных терминов – чтобы автор и читатель «общались на одном языке». Далее. Вот мышь наведена туда, куда нужно, но теперь выясняется, что руководитель не знает, какой кнопкой мыши нужно производить клик – правой или левой. Ранее он выполнял это действие интуитивно, но теперь он запомнит его уже осознанно. Это касается не только кликов, но и вообще всего, что связано с интерфейсом программы. Таким образом «взаимное дополнение» не мешает, но наоборот помогает в реализации учебной программы предмета «информатика».

Чем лаконичнее и точнее руководитель дает команды, чем внимательнее исполнитель их слушает, тем эффективнее их взаимодействие, тем быстрее и качественнее задание будет завершено. В процессе работы развивается терпение, умение сохранять концентрацию внимания.

На следующем уроке можно поменять состав пар и/или роли учащихся – это научит их гибкости в общении. По этой причине я рекомендую периодически (допустим, раз в три урока) изменять и условия выполнения – сегодня занимались в парах, потом в тройках и так далее. Человеческий мозг легко адаптируется к однотипным заданиям и начинает выполнять их механистично, с притупленным восприятием. Этого нам следует избегать. Восприятие должно быть ясным, что является залогом хорошей коммуникации.

Подведем итог вышесказанному. Метод «взаимное дополнение» прекрасно вписывается в парадигму личностно-ориентированного обучения, поскольку побуждает учащихся самостоятельно мыслить и находить возможности оптимизации передачи информации. Метод перспективен, хотя не лишен своих сложностей в реализации. К таковым можно отнести необходимость наличия специфического оборудования и готовность учащихся

к работе (например, после урока физкультуры им будет сложно сидеть и терпеливо концентрировать внимание).

Так же необходимым условием является общая дружелюбная психологическая атмосфера (бывает, что одни учащиеся ведут себя агрессивно по отношению к другим, какое в этом случае может быть «активное слушание»?). Занятия по методу «взаимное дополнение» можно проводить с учащимися любого возраста, беря в расчет особенности возрастной психологии.

Процесс обучения общению, коммуникации предполагает взаимодействие между преподавателем и учащимся. Формой данного взаимодействия является учебное коммуникативное сотрудничество. Целесообразно самостоятельное выполнение подготовительных заданий (связанных с освоением языковых средств) по подготовке к указанному взаимодействию. Таким образом, психолого-педагогическая деятельность должна в первую очередь предполагать формирование условий, позволяющих старшеклассникам работать самостоятельно. Самостоятельная работа, связанная с освоением языковых действий, в первую очередь должна быть направлена на освоение действий, основанных на операциях [54]. В качестве формы подобной работы может стать работа, в которой будет задействован компьютер. Чтобы освоить языковые средства, основы коммуникативных действий, наиболее удобно применять компьютерную технику, поскольку основное свойство информационных систем состоит в том, что они направлены на осуществление действий по алгоритму, когда действия, операции выполняются в определенной последовательности.

Перспективным средством обучения общению являются технологии мультимедиа. При этом практическое применение в рамках учебного процесса мультимедиа-технологий связано с некоторыми техническими и методическими трудностями. Применение мультимедийных технологий дает возможность обучения школьников речи в диалогической форм. При этом говорить о естественном диалоге было бы преждевременно, в связи с тем, что, как и любая разновидность деятельности, речевая деятельность может быть

формализована, и для нее может быть создан компьютерный алгоритм [31].

Для того, чтобы создать программные средства, направленные на обучение общению, могут быть использованы следующие дидактические возможности, присущие мультимедиа-системам. С использованием данных систем становится возможным:

1) создавать базу данных информации аудиовизуального характера, с возможностью впоследствии выбирать необходимые кадры из библиотеки, содержащей аудиовизуальные программы;

2) перемещать аудиовизуальную информацию, представленную в разных видах;

3) фиксировать выбранный фрагмент визуальной информации, для того, чтобы осуществлять перемещение или увеличение в целях более удобного просмотра;

4) тонировать изображение;

5) налагать контур или тень на изображения фигур;

6) выводить аудиовизуальную информацию на экран в многооконном режиме, активировать любое окно [20].

ИКТ применяется при разработке и внедрении такой формы обучения, как дистанционная. Данная форма позволяет индивидуализировать обучение, обеспечивает возможность получения образования лицами, у которых отсутствует возможность обучаться в традиционной форме по тем или иным причинам. Наряду с этим, становится возможным применение в процессе обучения высокоэффективных электронных ресурсов. Кроме того, происходит сокращение расходов на обучение.

Образование с применением ИКТ характеризуется комплексностью, системностью (комплексным охватом целевых аудиторий, системным решением вопросов, связанных с организацией и обеспечением образования в электронной форме); акцентом на развитии педагогических технологий с использованием возможностей, предоставляемых информационной образовательной средой (в виде проблемного и проектного обучения, обучения

в сотрудничестве и т.д.); динамичным изменением структуры; управлением процессами; управлением знаниями в электронном обучении [31].

ИКТ представляют собой педагогическое условие эффективного развития коммуникативных умений. Значительный развивающий педагогический потенциал ИКТ обеспечивает возможность формировать открытую систему образования, усиливать мотивацию обучающихся к тому, чтобы самостоятельно развивать коммуникативно-регулятивные умения. С использованием ИКТ становится возможным развитие эффективной системы, в рамках которой обучающиеся могут самостоятельно управлять образовательной деятельностью. Для этого создаются индивидуализированные информационно-методические средства, проводятся диагностика и мониторинг, что позволяет развивать коммуникативные умения.

Средства ИКТ обеспечивают общение между педагогом и старшеклассником, в основе которого лежат «субъект-субъектных» отношения. Старшеклассник при этом становится «самовоспитуемым» субъектом. В подобной среде взаимодействие субъектов опосредуется педагогическим общением, что соответствует концепции саморазвития, которую предложили В.Г. Маралов, А.В. Мудрик и Л.Н. Куликова.

Для того, чтобы успешно развивать коммуникативные умения старшеклассников в рамках образовательного процесса школы на основе ИКТ, необходимо создать следующие педагогические условия: мотивационно-ценностные, когнитивные, организационно-деятельностные и рефлексивные.

Первая группа включает мотивацию лиц, участвующих в образовательном процессе, к тому, чтобы повышать качество коммуникативной деятельности, на основе внутренних потребностей, индивидуального опыта общения и коммуникативных способностей и др.

Когнитивными педагогическими условиями обеспечивается возможность развития коммуникативных умений с применением ИКТ. Данные условия представлены формированием системно организованных знаний о том, каковы принципы коммуникативной деятельности, техники общения; освоением

старшеклассниками знаний о содержании способов самостоятельного управления указанной деятельностью, способов, с помощью которых можно развивать коммуникативные умения; решением задач коммуникативного характера и др.

Организационно-деятельностные педагогические условия представлены в виде разработки и реализации программ самостоятельного развития коммуникативных умений с применением ИКТ; расширения опыта коммуникативной деятельности на основе применения упражнений, с погружением в указанную деятельность за счет диалогового взаимодействия с использованием ИКТ; повышения квалификации преподавателей применительно к коммуникативным умениям; материально-технического обеспечения школы (компьютерная база, программно-методическое обеспечение компьютерных классов школы, разработанный и установленный специализированный электронный учебно-методический комплекс по развитию коммуникативных умений); разработки и внедрения программы по развитию коммуникативных умений учащихся старших классов; системного развития указанных умений при обучении по всем предметам [31].

Рефлексивные педагогические условия, которые обеспечивают развитие коммуникативных умений при применении ИКТ, представлены в виде самооценки учащимися старших классов совершаемых коммуникативных действия, сравнения с оценками партнеров по общению или педагога, корректировку своей коммуникативной деятельности с учетом указанных оценок, и др.

Методологическая основа представлена системным, субъектно-деятельностным, рефлексивным и коммуникативным подходами.

Содержание системного подхода применительно к развитию коммуникативно-регулятивных умений учащихся старших классов определяет необходимость создать образовательную систему, обеспечивающую успешные результаты процесса, обеспечить необходимые условия и результат развития указанных умений, составляющих целостное личностное образование, которое

включает ряд компонентов (речь идет о мотивационно-ценностном, операционно-деятельностном, регулятивном и рефлексивном компонентах).

Далее представляется необходимым провести анализ принципов развития коммуникативных умений [31].

Принцип системности. Сущность данного принципа применительно к развитию и самоуправлению развитием коммуникативных умений состоит в следующем. Коммуникативно-регулятивные умения учащихся старших классов могут эффективно развиваться лишь в том случае, если деятельность, связанная с развитием указанных умений, будет системной. Для этого необходимо осуществить комплексную целевую программу, в рамках которой педагогический коллектив будет развивать коммуникативные умения. Педагогический коллектив должен быть нацелен на то, чтобы формировать субъективную активность школьников. Помимо этого, учащиеся должны самостоятельно управлять развитием собственных коммуникативных умений.

Принцип самоуправления. Применительно к развитию коммуникативно-регулятивных умений данный принцип раскрывает потребность формировать внутренние мотивы повышения качества самообразования, обучать школьников самостоятельному осуществлению целеполагания. Необходимо развивать самоорганизацию, самоконтроль и рефлекссию в развитии коммуникативно-регулятивных умений.

Принцип развития субъектной активности. Данный принцип предполагает активное участие учащихся старших классов в личностном саморазвитии. Следует развивать мотивы и потребности в личностном саморазвитии, в т.ч. потребности в саморазвитии коммуникативных умений.

Диалогичность в личностно-ориентированном обучении предполагает необходимость создать условия, позволяющие школьникам самореализоваться, самоактуализироваться. Наряду с этим, необходима индивидуализация обучения. Данный принцип при развитии коммуникативно-регулятивных умений связан с принципом личностной рефлексии.

Самоисследование эффективности развития коммуникативно-

регулятивных умений тесно связано с необходимостью развивать личностную рефлексию. Данный принцип указывает, что обучающийся должен осознавать свой личностный потенциал, выбирать пути его саморазвития.

Развитие коммуникативных умений учащихся старших классов с применением ИКТ имеет целью достижение позитивной динамики с обеспечением качества и результативности коммуникативной деятельности, которая требуется для того, чтобы обеспечить успешность процессов, связанных с социализацией и личностной самореализацией.

К задачам развития коммуникативных умений относятся следующие:

1) сформировать ценностное отношение учащихся старших классов к осуществлению коммуникативной деятельности, а также к процессу регуляции данной деятельности;

2) мотивировать участников образовательного процесса на повышение качества указанной деятельности;

3) сформировать знания о том, каковы принципы коммуникативной деятельности, техники общения, способы самоуправления коммуникативной деятельностью, а также способы, посредством которых может осуществляться развитие и саморазвитие коммуникативных умений;

4) реализовать индивидуальные программы саморазвития коммуникативных умений учащихся старших классов с применением информационно-коммуникационных технологий[10];

5) расширить опыт коммуникативной деятельности учащихся на основе применения упражнений, с погружением в указанную деятельность за счет диалогового взаимодействия с использованием ИКТ;

6) обеспечить самооценку собственной коммуникативной деятельности, сравнение указанной деятельности с образцами.

В основе проектирования управления деятельностью по самообразованию учащихся старших классов применительно к развитию коммуникативных умений на основе использования ИКТ лежит осуществление:

- проблемно-ориентированного педагогического анализа

сформированности указанных умений;

- рефлексивно-деятельностного моделирования самоуправления развитием указанных умений;
- коллективной подготовки учебно-методических материалов, сопровождающих самоуправление развитием указанных умений;
- реализации развития указанных умений за счет средств информационно-коммуникационных технологий;
- рефлексии результатов процесса развития указанных умений.

Применение системного, субъективно-деятельностного, рефлексивного и коммуникативного подходов позволяют выявить уровень развития коммуникативных умений учащихся старших классов. Данный уровень может быть высоким, средним или низким.

В случае, когда коммуникативные умения старших классов развиты на высоком уровне, старший школьник обладает следующими умениями и навыками: полностью владеет такими приемами, как целеполагание, планирование, самокоррекция, самооценка коммуникативной деятельности, волевая саморегуляция при сотрудничестве, поиск и сбор информации, разрешение конфликтных ситуаций, выражение собственных мыслей согласно задачам и условиям коммуникации, в монологе и диалоге; учитывает позиции собеседников или партнеров по деятельности, умеет принимать участие в коллективных обсуждениях, выслушивать и вступать в диалог, интегрироваться в группы сверстников, умеет продуктивно сотрудничать и взаимодействовать с ровестниками и взрослыми.

При среднем уровне коммуникативные умения и навыки сформированы выборочно: при самоуправлении коммуникативной деятельностью допускаются неточности; присутствуют определенные затруднения в таких процессах, как планирование, прогнозирование и самокоррекция коммуникативной деятельности, при разрешении конфликтных ситуаций; существуют затруднения при межличностном и внутриколлективном взаимодействии; оценка собственной коммуникативной деятельности,

ситуаций, в которых происходит взаимодействие в общении, является необходимой.

При низком уровне коммуникативные умения и навыки сформированы недостаточно: существуют затруднения при самоуправлении коммуникативной деятельности, имеются затруднения в процессах целеполагания, самоконтроля, самооценки указанной деятельности; при межличностном и внутриколлективном взаимодействии имеются существенные трудности; старшеклассник с трудом выражает собственные мысли [31].

На основе системного, субъективно-деятельностного, коммуникативного и рефлексивного подходов к развитию коммуникативных умений посредством информационно-коммуникационных технологий, учитывая вышеуказанные принципы, выявлен ряд критериев развития анализируемых умений у учащихся старших классов: целостность процесса и условий развития; продуктивность развития при применении информационно-коммуникационных технологий.

Показатели, на основе которых можно оценивать критерий целостности процесса и условий развития коммуникативно-регулятивных умений учащихся старших классов с применением ИКТ могут быть представлены в виде четырех групп:

- группа мотивационно-ценностных критериев (замеряются отношения);
- группа когнитивных критериев (замеряются знания);
- группа организационно-деятельностных критериев (замеряются способности осуществлять самоорганизацию);
- группа рефлексивных критериев (замеряется самооценка).

Для каждой группы предполагается определенный набор показателей, позволяющих оценить, насколько сформированы коммуникативные умения учащихся старших классов.

Первая группа показателей представлена направленностью образовательного процесса на то, чтобы сформировать ценностное отношение учащихся старших классов к коммуникативной деятельности и ее регуляции данной деятельности; развитием потребности в повышении качества указанной

деятельности и др.

Когнитивные критерии представлены реализацией процессов, связанных с обучением, воспитанием и развитием, которые направлены на то, чтобы старшеклассник овладел знаниями о том, что представляет собой коммуникативная деятельность, каковы способы, посредством которых может осуществляться самоуправление данной деятельностью, способы (приемы) практической реализации коммуникативных действий в нестандартных ситуациях и др.

Организационно-деятельностные критерии оценки представлены созданием условий, при которых возможно нормативное, программно-методическое, кадровое, психологическое, организационно-управленческое, информационное и материально-техническое обеспечение развития указанных умений и др.

Рефлексивные критерии представлены адекватной самооценкой учащимися старших классов собственных достижений по развитию коммуникативных умений, самокоррекцией и др.

Показателями, входящими в мотивационно-ценностный компонент, являются показатели, характеризующие, насколько старшеклассник стремится осознавать смысл саморазвития коммуникативных умений, стремится осуществлять личностное самосовершенствование, насколько устойчивым является мотивационный компонент.

Показателями, входящими в когнитивный компонент, являются показатели, характеризующие, насколько старшеклассник овладел знаниями многообразных аспектах развития коммуникативных умений, насколько у него выражена способность осуществлять непрерывное самообразование.

В числе показателей, входящих в операционно-деятельностный компонент, входит практический опыт решения различных коммуникативных задач; ориентировка в собственных жизненных проблемах, для решения которых осуществляется коммуникативная деятельность; способность к организации данного вида деятельности и управлению им.

К показателям, который входят в рефлексивный компонент развития коммуникативных умений, относятся: наличие адекватной оценки собственных достижений; наличие потребности рефлексировать собственную коммуникативную деятельность; умение применять рефлексивные технологии личностного саморазвития [31].

К показателям, который входят в продуктивный компонент, относятся показатели, характеризующие, насколько сформирована мотивация на выполнение коммуникативной деятельности, саморазвитие коммуникативных умений; насколько качественно решаются коммуникативные задачи; в какой мере обучающийся удовлетворен результатом развития указанных умений с применением ИКТ и иных интерактивных образовательных технологий, и др.

В качестве результата развития коммуникативных умений учащихся старших классов с применением ИКТ выступает способность к самостоятельному отбору информации с использованием ИКТ для успешного общения с любыми собеседниками на любую тему.

1.3 Психологические особенности подросткового возраста

Существует множество различных точек зрения исследователей на определение возрастных рамок подросткового возраста. Обычно возрастные рамки подростничества определяются как (10 – 11) – 15 лет. По Л.С. Выготскому, возраст, традиционно понимаемый как подростковый, захватывается следующими стадиями периодизации: школьный возраст (7 – 13 лет), кризис (13 лет) и пубертатный возраст (13 – 17 лет). Согласно периодизации А.В. Петровского, подростничество приходится на средний школьный возраст (11 – 15 лет) и старший школьный возраст (15 – 17 лет).

Подростковый возраст традиционно привлекает к себе внимание исследователей, так как является одним из самых сложных, ответственных в жизни ребенка и его родителей. Это период психического развития человека, переходный этап между детством и взрослостью.

Данный возраст оценивается в качестве кризисного в связи с резкими качественными изменениями, которыми затрагивается каждая сторона жизнедеятельности и развития человека. Кризис в подростковом возрасте следует анализировать во взаимосвязи с социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью.

Отечественными психологами, анализирующими специфические особенности общения в подростковом возрасте, обращается внимание на противоречивость внешних проявлений коммуникативного поведения.

В процессе общения с товарищами подростки стремятся быть максимально схожими с остальными, и в то же время стремятся выделяться, отличаться. Они стремятся к уважению и авторитету среди товарищей, и в то же время бравируют своими недостатками. Наряду со страстным желанием обрести верного друга они лихорадочно меняют приятелей, способны к быстрому увлечению и столь же быстрому разочарованию.

Специалисты в сфере психологии, педагогики, социологии указывают, что подростковый возраст является важным этапом применительно к формированию мировоззрения, взглядов на окружающую действительность, определения собственного места в мире. При этом особое значение самоопределения в данном возрастном периоде обусловлено также тем, что образ «Я» происходит одновременно с кризисом идентичности, сопровождающимся существенными сомнениями по поводу собственного места в различных социальных группах. Задаваясь вопросом «Кто Я?», человек обычно выделяет ряд категорий, которые характеризуют его как участника групп (данные характеристики относятся к объективным), а с другой – определяют особенности человека как личности, относятся к сфере позитивных и негативных самооценок (характеристики, являющиеся субъективными) [61, с. 87].

При анализе изменений, которые происходят на анализируемом этапе развития, исследователями наиболее часто отмечается перестройка организма, обусловленная ростом и половым созреванием. В этот период развивается теоретическое рефлексивное мышление, возрастает избирательность внимания

и восприятия, активно формируется творческое мышление. Подростки стремятся быть как все и в то же время демонстрировать собственную индивидуальность. В данный период активно развивается самооценка. Обычно у подростков выражена неадекватность самооценки. Самооценка определяется в значительной мере статусом подростка в референтных группах.

В соответствии с результатами исследования, которое было проведено Д.И. Фельдштейном [57], первая стадия подросткового возраста (10-11 лет) характеризуется кризисом самооценки – тридцать четыре процента мальчиков и двадцать шесть процентов девочек дают себе отрицательную характеристику. Вторая стадия (12-13 лет) характеризуется тем, что подростки в целом принимают себя, но самоотношение продолжает оставаться ситуативно-отрицательным, зависящим от оценок, которые дают окружающие (преимущественно сверстники). Третья стадия (14-15 лет) характеризуется формированием оперативной самооценки, определяющей, как подросток относится к себе в определенный конкретный момент.

При этом, как отмечают многие авторы, подросток все более зависит от оценок соучеников, а не педагога.

Согласно Л. И. Божович, в этот период жизни происходит изменение отношений подростка к миру и к себе. Подросток формирует свое мировоззрение, свои жизненные планы, что, в конечном счете, позволит ему жить самостоятельно. Несмотря на то, что подросток ни физически, ни психически, ни социально еще не может полноценно соответствовать критериям взрослости, он стремится занять равную со взрослыми социальную позицию. У подростка возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым [6]. Еще одно новообразование – самоопределение. Подросток начинает понимать себя и свои возможности, а также свое место в человеческом обществе и свое назначение в жизни. Согласно мнению исследователей подросткового возраста, в качестве ведущей деятельности, доминирующей на данном этапе развития, выступает интимно-личностное общение. Именно в общении формируются основные

новообразования: возникновение самосознания, переосмысление ценностей, усвоение социальных норм.

В подростковом возрасте возникает самосознание как осознание самого себя в общественных отношениях, развивается социальная активность и социальная ответственность, вследствие чего обостряется необходимость завоевать общественное признание. В этой связи, а также в связи с отсутствием реальной возможности утверждения новой социальной позиции развертывается предметно-практическая деятельность, что Д.И. Фельдштейн охарактеризовал (как и ранее Д.Б. Эльконин) в качестве «я в обществе» [57, с. 153].

Подростковый возраст – наиболее крупный этап в социальном развитии личности. Данный возраст определен Д.И. Фельдштейном как фаза становления личности. В этот период активно формируется сознание индивида, который занимает социальную позицию субъекта, являющегося общественно ответственным. Имеется в виду особое понимание ответственности – не только за себя, но за себя при выполнении общего дела, за данное дело и за иных лиц. Речь идет не о самоактуализации, а об актуализации себя в других, «выходе за пределы самого себя», когда «я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязи людей в обществе, а, напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия» [57, с. 155].

Подростковый возраст характеризуется развитием позиции индивида в качестве субъекта в отношении субъект-объектного и субъект-субъектного характера. Происходит становление «я» человека как в обществе, так и с точки зрения положения «я и общество». Данная позиция «я» в отношении общества дает максимум возможностей для социального развития, обеспечивает личностное самоопределение, активную позицию в отношении ценностей социокультурного характера, новый уровень личностного развития. При этом человек не только утверждается в материальном мире, но и утверждает свою социальную сущность в обществе [36, с.101]

Таким образом, подростковый возраст определяется учеными в качестве наиболее сензитивного с точки зрения усвоения ценностей, являющихся социально значимыми [57].

Процесс социализации подростка связан с предметно-практической деятельностью, освоением социального опыта на основе освоения таких объектов, как орудия, знаки, символы. Утверждение позиции человека в обществе связано с овладением действиями, имеющими социальное значение, их социальным содержанием, с выработкой различных способов обращения с предметами. При этом производится оценка собственных действий, формируется рефлексия собственных действий и поведения.

В анализируемый период важное значение имеет участие в деятельности, являющейся ценной для группы, участниками которой они выступают, деятельности, обеспечивающей благоприятное общение с ровесниками. Как было отмечено еще Л.С. Выготским, в качестве свидетельства готовности подростков осознано обсуждать свои проблемы социального, политического, религиозного характера выступают интерес к миру взрослых, стремление заявлять собственное мнение по вопросам, являющимся значимыми для взрослых, рост социальной ответственности и формирование способности к рефлексии [13].

Общение в анализируемом возрастном периоде претерпевает изменения в структурном отношении. Центр общения смещается в подростковые группы. Функциями общения со сверстниками являются формирование морально-нравственных ценностей, получение навыков деятельности в группе. Кроме того, подросток в данном общении осваивает социальные формы поведения.

Подростки расширяют круг общения, и в то же время избирательно подходят к установлению отношений дружбы. В целом социальная позиция подростка существенно отличается от позиции в предшествующем возрастном периоде. В подростковом возрасте для социальной позиции наиболее характерна эмансипация от взрослых.

Выводы по главе 1

Тенденция сокращения времени на непосредственное межличностное общение напрямую связана с активной эволюцией систем телекоммуникаций, внедрением ИКТ в многообразные сферы жизни человека. В этой связи для того, чтобы сформировать коммуникативные умения, необходимо предпринимать специальные усилия.

Под коммуникативными умениями понимаются взятые в комплексе осознанные коммуникативные действия, в основе осуществления которых – высокая теоретическая и практическая подготовленность личности, которые обеспечивают возможность творческого использования знаний, чтобы отражать и преобразовывать действительность. При развитии данных умений формируются и развиваются личностные новообразования в интеллектуальной сфере, а также в сфере характеристик, являющихся профессионально значимыми.

Развитие коммуникативных умений учащихся старших классов с применением ИКТ имеет целью достижение позитивной динамики с обеспечением качества и результативности коммуникативной деятельности, которая требуется для того, чтобы обеспечить успешность процессов, связанных с социализацией и личностной самореализацией.

Подростковый возраст является объектом исследования значительного числа специалистов, в связи с тем, что он является сложным и ответственным в жизни ребенка и его родителей. Это переходный период от детства к взрослости.

Данный возраст оценивается в качестве кризисного в связи с резкими качественными изменениями, которыми затрагивается каждая сторона жизнедеятельности и развития человека. Кризис в подростковом возрасте следует анализировать во взаимосвязи с социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью.

Общение в анализируемом возрастном периоде претерпевает изменения в структурном отношении. Центр общения смещается в подростковые группы. Функциями общения со сверстниками являются формирование морально-нравственных ценностей, получение навыков деятельности в группе. Кроме того, подросток в данном общении осваивает социальные формы поведения.

Подростки расширяют круг общения, и в то же время избирательно подходят к установлению отношений дружбы. В целом социальная позиция подростка существенно отличается от позиции в предшествующем возрастном периоде. В подростковом возрасте для социальной позиции наиболее характерна эмансипация от взрослых.

ИКТ представляют собой педагогическое условие эффективного развития коммуникативных умений. Значительный развивающий педагогический потенциал ИКТ обеспечивает возможность формировать открытую систему образования, усиливать мотивацию обучающихся к тому, чтобы самостоятельно развивать коммуникативно-регулятивные умения. С использованием ИКТ становится возможным развитие эффективной системы, в рамках которой обучающиеся могут самостоятельно управлять образовательной деятельностью. Для этого создаются индивидуализированные информационно-методические средства, проводятся диагностика и мониторинг, что позволяет развивать коммуникативные умения.

2 Эмпирическое исследование развития коммуникативных умений подростков средствами ИКТ

2.1 Организация, методы и методики исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ Емельяновская СОШ №1 посёлка Емельяново Красноярского края в рамках предмета «информатика». Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 20 подростков – учеников 8 класса, возрастом 14–15 лет.

Этапы эмпирического исследования:

- поисково-теоретический: проанализированы литературные источники, определен научный аппарат исследования, подобран комплекс методик, помогающих достичь цели нашего исследования.

- эмпирический: проведен констатирующий эксперимент, проведен формирующий эксперимент, проведен контрольный эксперимент.

- обобщающий: осуществлены анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, сформулированы основные выводы.

Выбор методик определялся основными задачами дипломной работы и обусловлен следующими причинами: информативность данных методик; все методики являются апробированными; соотносятся с теоретическими положениями исследования; позволяют получить достаточно объективные показатели; дают возможность исследовать субъективное отражение социальной ситуации (личностные образования: значимые переживания и личностные смыслы).

Описание диагностических методик.

Методика диагностики межличностных отношений ОМО Шутца в версии А. А. Рукавишниковой (Приложение А).

Опросник межличностных отношений (ОМО) является русскоязычной версией широко известного за рубежом опросника FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), разработанного американским психологом

В. Шутцем. Автор предлагаемой версии А. А. Рукавишников. Опросник направлен на диагностику различных аспектов межличностных отношений в диадах и группах, а также на изучение коммуникативных особенностей личности.

Опросник ОМО основан на основных постулатах трехмерной теории межличностных отношений В. Шутца. Важнейшей идеей данной теории является положение о том, что каждый индивид имеет характерный способ социальной ориентации по отношению к другим людям, и эта ориентация определяет его межличностное поведение.

Опросник предназначен для оценки поведения человека в трех основных областях межличностных потребностей: «включения» (I), «контроля» (C) и «аффекта» (A). Внутри каждой области принимают во внимание два направления межличностного поведения: выраженное поведение индивида (e), т.е. мнение индивида об интенсивности собственного поведения в данной области; и поведение, требуемое индивидом от окружающих (w), интенсивность которого является оптимальной для него.

Опросник состоит из шести шкал, каждая из которых, в сущности, содержит утверждение, девятикратно повторяющееся с некоторыми изменениями. Всего в опроснике содержится 54 утверждения, каждое из которых требует от тестируемого, чтобы он выбрал один из ответов в рамках шестибальной оценочной шкалы.

В результате оценивания ответов тестируемого психолог получает баллы по шести основным шкалам: Ie, Iw, Ce, Cw, Ae, Aw, на основе которых затем составляется характеристика особенностей коммуникативных умений тестируемого.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона в версии Ю.З. Гильбуха (Приложение Б).

Цель данной методики – определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть, построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера;
- ситуации, в которых подросток должен реагировать на отрицательные высказывания;
- ситуации, в которых к подростку обращаются с просьбой;
- ситуации беседы;
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого).

Выделяются следующие блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника.
2. Реагирование на справедливую критику.
3. Реагирование на несправедливую критику.

4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника.

5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой.

6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет».

7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку.

8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников.

9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность.

10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт.

В результате тестирования, по итогам анализа результатов делается вывод о зависимости, компетентности, агрессивности подростка в общении.

Личностная методика для определения 6 основных тенденций поведения человека в реальной группе Стефенсона (Приложение В).

Методика разработана В. Стефансоном в Университете им. Гумбольдта (Берлин) и опубликована в 1958 г. Адаптирована в НИИ им. В. М. Бехтерева.

Данная методика используется для изучения представлений о себе. Преимуществом методики является то, что при работе с ней испытуемый проявляет свою индивидуальность, реальное «я», а не «соответствие - несоответствие» статистическим нормам и результатам других людей.

Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы» и избегание «борьбы».

Текст методики состоит из 60 высказываний и может быть предъявлен испытуемому в виде списка или на отдельных карточках. Испытуемому предлагается ознакомиться с утверждением и ответить «да», если оно соответствует его представлению о себе, или «нет», если оно противоречит его представлению. В исключительных случаях разрешается ответить «сомневаюсь». Ответы фиксируются в регистрационном бланке. В случае использования карточек испытуемый раскладывает их в зависимости от ответа на три группы.

Ответы испытуемого, согласно ключу, распределяются по 6-ти тенденциям. Подсчитывается частота проявления каждой из тенденций. Причем количество ответов «да» по одной из тенденций суммируется с количеством ответов «нет» по полярной тенденции, в сопряженной паре.

Если число положительных ответов в каждой сопряженной паре (зависимость - независимость, общительность - необщительность, принятие борьбы - избегание борьбы) приближается к 20, то мы говорим об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции, присущей индивиду и проявляющейся не только в определенной группе, но и за ее пределами.

В случае, если количество ответов «да» одной тенденции оказывается равным количеству положительных ответов по противоположной тенденции (например, зависимость - независимость), то такое положение может говорить о наличии внутреннего конфликта личности, которая находится во власти одинаково выраженных противоположных тенденций.

Три-четыре ответа «сомневаюсь» по отдельным тенденциям расцениваются как признак нерешительности, уклончивости, астеничности, однако в других случаях это может свидетельствовать об известной избирательности в поведении, о тактической гибкости, стеничности. Эти качества можно верифицировать, анализируя их в совокупности с другими личностными особенностями.

Возможна и нулевая оценка, когда суммы ответов по одной тенденции совпадают с суммой ответов по противоположной. Именно такое положение может явиться источником внутреннего конфликта личности, находящейся во власти имеющих одинаковую выраженность противоположных тенденций. Описание шкал. Каждая из тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристику, т.е. зависимость, общительность и «борьба» могут быть истинными, внутренне присущими личности, а могут быть внешними, своеобразной «маской», скрывающей истинное лицо человека.

Зависимость – внутреннее и внешнее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных, морально-этических. Для

таких личностей характерно: подчиненность лидерам в группе, нерешительность в общении, покорность чужой воле, безропотность при выполнении приказов. В целом окружающие характеризуют эту личность как слабохарактерную и безответную.

Независимость – внутреннее и внешнее стремление личности не принимать групповые стандарты как социальные, так и морально-этические. Личность с бойцовскими качествами, непокорный воле лидера, независимый в своих поступках, уверенный в том, что он ведет себя верно. В поведении проявляется самостоятельность, решительность, упорство в отстаивании своих взглядов.

Общительность – стремление личности образовывать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами, жизнерадостный в общении, живой и компанейский. Окружающие характеризуют его как сангвиника по типу темперамента. Личность не унывает в любых ситуациях.

Необщительность – стремление личности не образовывать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Личность производит впечатление понурости, безразличия к делам группы, вялости в общении, молчаливости и безучастности к проблемам группы. Для нее характерны нелюдимость, пассивность и инертность.

Принятие «борьбы» – активное стремление личности участвовать в групповой жизни, стремление к достижению более высокого статуса в группе. Стремление к борьбе, упорство в достижении своей цели, настойчивость в отстаивании своих взглядов. Требовательность к окружающим и негибкость воли. Принципиальность в оценках. Работоспособность и целеустремленность.

Избегание «борьбы» – личность стремится уйти от взаимодействия, старается сохранить «нейтралитет» в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям, проявляется зависимость, нерешительность и подчиненность чужой воле, безынициативность.

Таким образом, мы охарактеризовали использованный диагностический инструментарий, его цели и содержание, направленного на выявление коммуникативных умений и типов поведения в общении.

Для развития коммуникативных умений в формирующем эксперименте применялась методика «Взаимное дополнение» с применением ИКТ. Данная методика выполняется в парах за компьютерами. Суть его заключается в следующем. Один из участников пары получает карточку с заданием и должен объяснить второму участнику, что на ней изображено. При этом второй участник должен максимально точно воспроизвести изображение с картинки. При выполнении упражнения должен быть соблюден ряд ограничений:

1. Обучающийся, находящийся за компьютером (исполнитель), во время выполнения упражнения может пользоваться только мышью и клавиатурой, он лишен возможности видеть происходящее на экране (обучающийся может быть расположен спиной к монитору, у него могут быть завязаны глаза или монитор отвернут от него).

2. Обучающийся, объясняющий задание (руководитель), видит происходящее на экране, но не может пользоваться мышью или клавиатурой, он может направлять и корректировать действия исполнителя только вербально, давая те или иные указания.

Т.к. оба участника ограничены в средствах выполнения задания, эффективно справиться с решением возможно только совместными усилиями.

Методика «Взаимное дополнение» с применением ИКТ применялась на пяти занятиях длительностью 45 минут при освоении подростками графического редактора Corel Draw. «Руководителю» давался образец, который должен быть получен исполнителем. Пример образца приводится в Приложении Г. На выполнение задания дается 15 минут, затем пары меняются ролями и получают новый образец. Экспериментатор следил, чтобы на каждом занятии в пары попадали разные участники.

По окончании серии занятий был осуществлен контрольный эксперимент с использованием диагностических методик, ранее применявшихся в констатирующем эксперименте.

2.2 Результаты эмпирического исследования развития коммуникативных умений подростков средствами ИКТ

С целью выявления начального уровня развития коммуникативных умений подростков нами был проведен констатирующий эксперимент.

Анализ и интерпретация результатов исследования ОМО по Шутцу.

В таблице 3 представлены усредненные результаты подростков по методике ОМО Шутца.

Таблица 3 – Результаты подростков по методике ОМО Шутца

Шкалы	е вкл	е контр	е аф	w вкл	w контр	w аф
Значения	4,6	6,5	4,7	3,8	3,3	3,2

На рисунке 1 для большей наглядности процентное выражение результатов подростков по методике ОМО Шутца представлено в виде диаграммы.

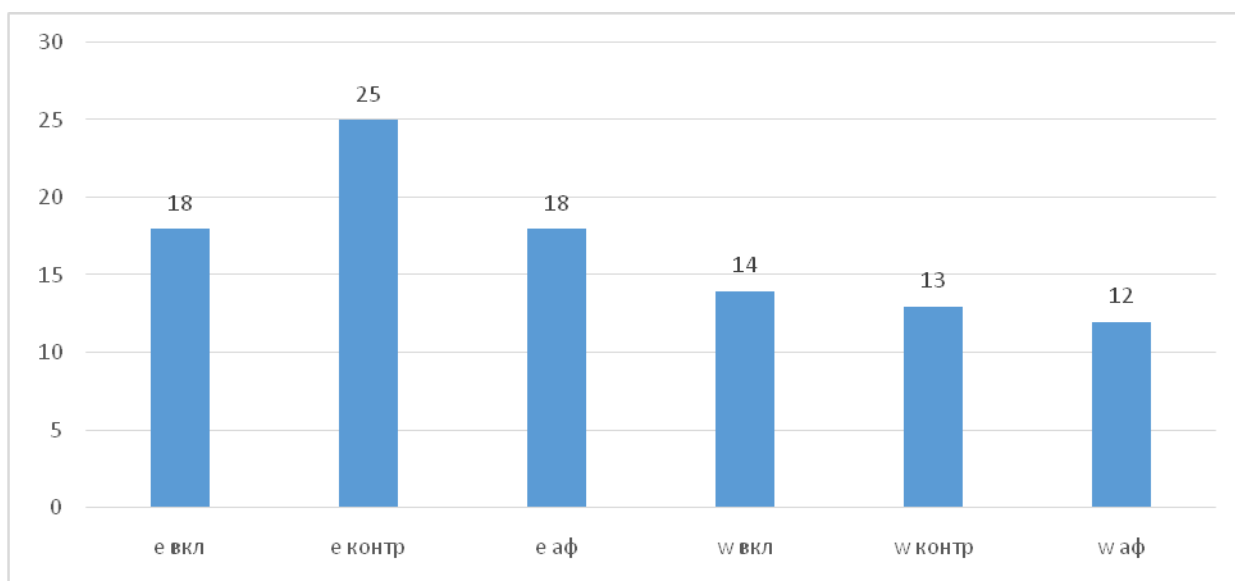


Рисунок 1 – Распределение результатов подростков по методике ОМО Шутца, %

Из результатов, представленных в таблице 2 и на рисунке 1 видно, что у подростков преобладает такой тип поведения, как Се – выраженное поведение в области «контроля» (25%; 6,5 баллов). Согласно ключу, результат 6,5 по данной шкале можно считать высокими показателями – это значит, что подростки стремятся контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принимать решения за себя и других. Далее следует рассматривать шкалу выраженного поведения в области «включения» Le (18%; 4,6 балла), результат 4,6, согласно ключу данной методики, является пограничным показателем, это значит, что в поведении подростка могут наблюдаться тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня, т.е. такой подросток может иметь активное стремление принадлежать к различным группам, быть включенным, как можно чаще находиться среди людей; стремление принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в его деятельности, проявляли к нему интерес, но может быть и такое, что подросток будет иметь склонность избегать контактов. Похожие результаты вышли и по такой шкале, как выраженное поведение в области «аффекта» Ae (18%; 4,7) результат 4,7 согласно ключу данной методики, является пограничным показателем, это значит, что в поведении подростка могут наблюдаться тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня, т.е. такие подростки могут стремиться быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства, но и могут быть очень осторожны и избирательны в установлении близких чувственных отношений. Менее преобладающими явились такие показатели как, Lw, Cw, Aw. Показатель Lw по шкале требуемое поведение в области «включения» 14% (3,8 балла), является низким, поэтому предполагают, что подросток проявляет тенденцию общаться с малым количеством людей, не проявляет поведения, направленного на поиски контактов, на стремление принадлежать к группам и общностям. А шкала Cw – требуемое поведение в области «контроля» со значениями 13% (3,3 балла) показывает то, что подросток не терпит контроля над собой. Шкала Aw – требуемое поведение в

области «аффекта» (12%, 3,3 балла) говорит о том, что подростки могут быть очень осторожны при выборе лиц, с которыми создают интимные, глубокие отношения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подростки имеют желание контролировать, но не терпят контроля над собой, они могут стремиться к установлению контактов и быть включенным в какую-либо группу, но в тоже время они проявляют избирательность в выборе лиц, с которыми будут создавать отношения.

Анализ и интерпретация результатов исследования коммуникативных умений по методике Л. Михельсона.

Результаты данной методики у подростков представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования коммуникативных умений по методике Л. Михельсона, %

Шкалы	компетентные	зависимые	агрессивные
Значения	29	33	26

Для большей наглядности, результаты, представленные в таблице 4, приведены на рисунке 2.

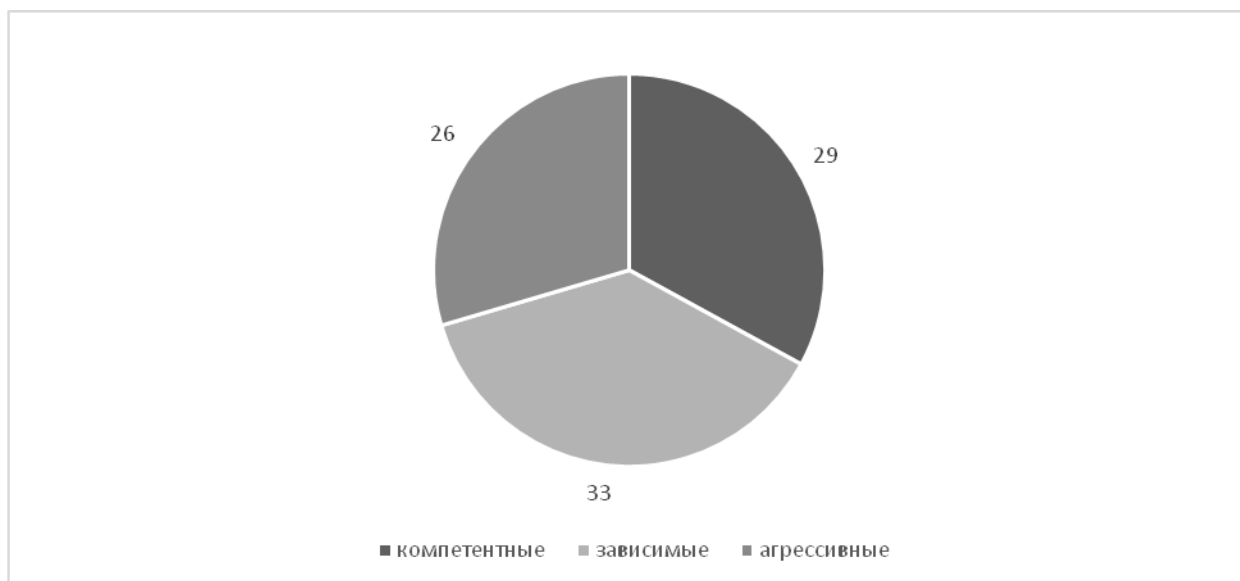


Рисунок 2 - Результаты исследования коммуникативных умений по методике Л. Михельсона, %

На рисунке 2 наглядно видно, что треть подростков проявляют уровень зависимого поведения. То есть такие подростки склоны во время общения со сверстником или со взрослым, которого он уважает, проявлять зависимое, конформное поведение. Причем по результатам исследования нельзя установить, такое демонстрируемое поведение является внешне-конформным поведением или внутри-конформным поведением. То есть, вступая в межличностные отношения, подросток действительно изменяет свои намерения, мотивы желания под влиянием какого-либо авторитета или значимого человека, или же подросток делает это внешне, чтобы не выделяться из толпы, чтобы «быть как все». Подростки, проявляющие такой тип поведения, знают, что хотят получить от собеседника, умеют оказывать и принимать знаки внимания, умеют отвечать отказом на просьбу, сказать «нет».

В процессе эмпирического исследования нами было установлено, что лишь 29% подростков, проявляют компетентный способ общения (см. рисунок 2). Полученные результаты исследования свидетельствуют, что такие подростки знают азы общения и ситуации, в которых просто необходимо продемонстрировать социальное поведение, например, умеют обращаться к сверстнику с просьбой. Но в тоже время мы наблюдаем, что ребята не всегда успешно справляются в умении установления контактов, в оказании и принятии сочувствия.

Так же, как наглядно можно увидеть на рисунке 2, что преобладающим способом общения является агрессивный – 38%. Мы полагаем, что такие результаты, полученные в процессе эмпирического исследования, свидетельствуют, что подростки, демонстрируя агрессивное поведение, удовлетворяют именно таким способом потребность казаться более смелым, раскованным, «крутым» в глазах своих сверстников. Это, по нашему мнению, связано с ведущей деятельностью подростка – общение с ровесниками и социальной ситуацией развития. Возможно, что в первую очередь такое поведение связано с желанием самоутвердиться, повысить свой социальный

ранг в глазах сверстника и защитить свое «Я» от реальных или мнимых нападков со стороны партнера по общению и всего окружающего мира.

Анализ и интерпретация результатов по личностной методике для определения 6 основных тенденций поведения человека в реальной группе Стефенсона.

Проведя диагностику определения 6 основных тенденций поведения человека в реальной группе Стефенсона, были получены результаты, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Усредненные результаты по методике Стефенсона

Шкалы	Зависимость	Независимость	Общительность	Необщительность	Принятие борьбы	Избегание борьбы
Значения	5,15	1,69	2,8	2,9	4,5	2,8

Результаты, которые представлены в таблице 5, наглядно можно увидеть на рисунке 3.

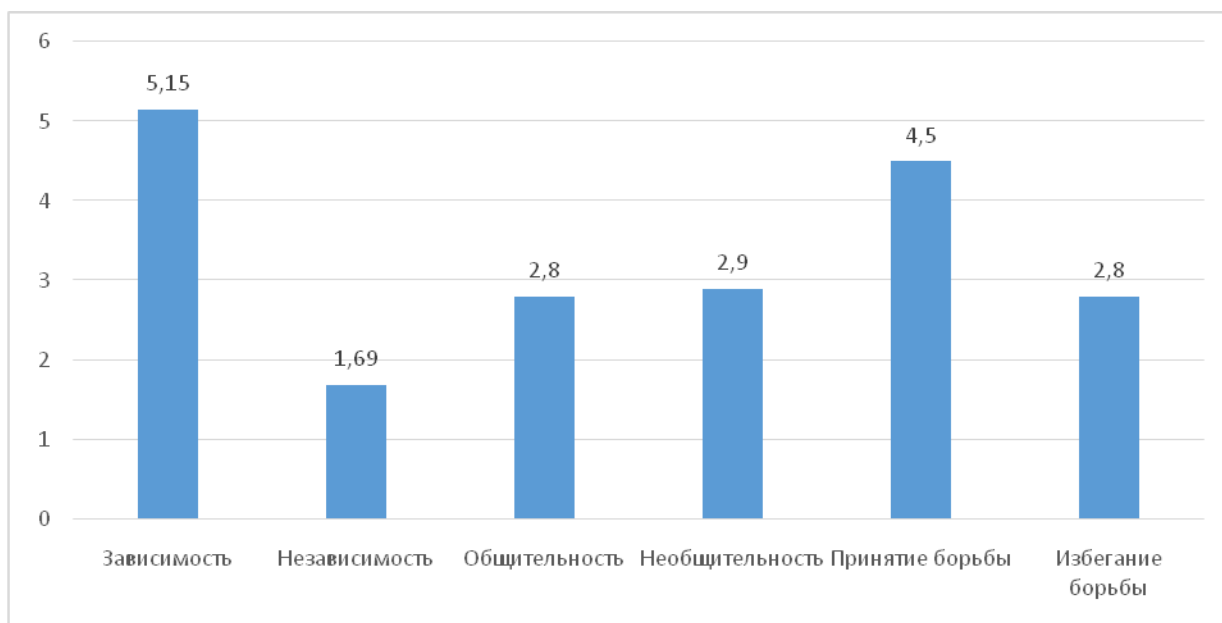


Рисунок 3 – Усредненные результаты по методике Стефенсона

У подростков преобладает тенденция в поведении к зависимости, такие дети безоговорочно принимают групповые стандарты и ценности: социальные, морально-этические. Для таких ребят характерны подчиненность лидерам в группе, покорность чужой воле, безропотность при выполнении приказов. Еще одна лидирующая тенденция проявляется в таком типе поведения, как принятие борьбы. Как правило, эта тенденция характеризуется активным стремлением личности участвовать в групповой жизни, стремление к достижению более высокого статуса в групп; стремление к борьбе, упорство в достижении своей цели, настойчивость в отстаивании своих взглядов; требовательность к окружающим и несгибаемость воли; принципиальность в оценках; работоспособность и целеустремленность. Примерно на одинаковом уровне выражены тенденции в избегании борьбы, общительности и необщительности. Мало проявленную тенденцию в тоже время имеет такой тип поведения, как независимость.

Анализ и интерпретация результатов исследования ОМО по Шутцу.

После проведения формирующего эксперимента, основывающегося на использовании методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ был организован контрольный эксперимент. Результаты, полученные подростками по методике ОМО Шутца после проведения формирующего эксперимента, приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты подростков по методике ОМО Шутца

Шкалы	е вкл	е контр	е аф	w вкл	w контр	w аф
Значения	4,5	4,9	2,9	4	1,6	5,1

На рисунке 4 для большей наглядности процентное выражение результатов подростков по методике ОМО Шутца представлено в виде диаграммы.

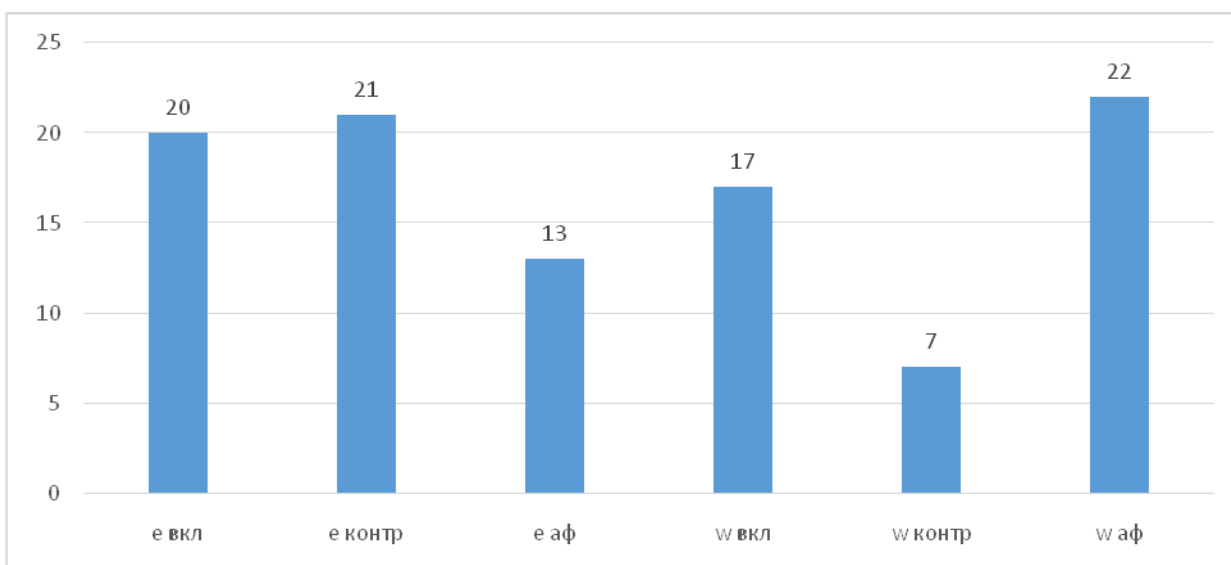


Рисунок 4 – Распределение результатов подростков по методике ОМО Шутца, %

Далее проанализируем результаты по данной методике у подростков после реализации методики «Взаимное дополнение». Из таблицы 6 и рисунка 4 видно, что явно преобладает такой тип поведения, как Aw – требуемое поведение в области «аффекта» 22% (5,1 баллов) пограничный показатель, стремящийся к высокому, говорит о потребности подростка, в том, чтобы окружающие стремились быть к нему эмоционально более близкими, делились своими интимными чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения, но в тоже время такие подростки могут проявлять осторожность в выборе лиц, с которыми устанавливают близкий эмоциональный контакт. Также преобладает такой тип поведения, как Se – выраженное поведение в области «контроля» (21%; 4,9 балла), согласно ключу, результат 4,9 по данной шкале является пограничным – это значит, что подростки могут стремиться контролировать и влиять на окружающих, и в тоже время могут фрустрироваться от контроля над собой. Далее следует рассматривать шкалу выраженного поведения в области «включения» Le (20%; 4,5 балла), результат 4,5 согласно ключу данной методики, является пограничным показателем, это значит, что в поведении подростка могут наблюдаться тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня, т.е. такой ребенок может иметь активное стремление принадлежать к различным группам, быть включенным,

как можно чаще находиться среди людей; иметь стремление принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в его деятельности, проявляли к нему интерес, но может быть и такое, что будет иметь склонность избегать контакты. Показатель Lw по шкале требуемое поведение в области «включения» 17% (4), является пограничным, поэтому предполагают, что подросток проявляет тенденцию общаться с малым количеством людей, но может проявлять поведение, направленное на поиски контактов, на стремление принадлежать к группам и общностям. Выраженное поведение в области «аффекта» Ae (13%; 2,9 балла) – результат 2,9 согласно ключу данной методики, является низким, это значит, подросток с большой осторожностью и избирательностью подходит к установлению близких чувственных отношений. А шкала Sw – требуемое поведение в области «контроля» со значениями 7% (1,6 балл) показывает то, что подросток не может терпеть контроля над собой.

Для наглядности, представим произошедшие изменения на рисунке 5.

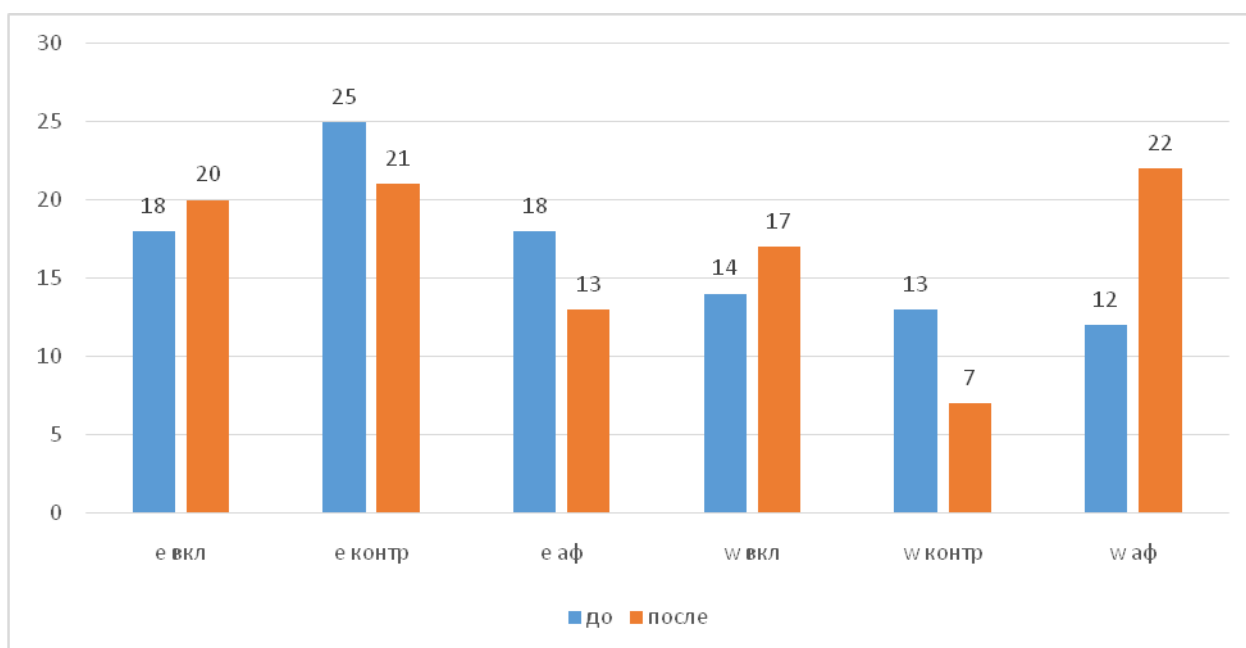


Рисунок 5 – Динамика коммуникативных умений подростков по методике Шутца, %

Проведем сравнительный анализ с помощью W-критерия Уилкоксона, который позволяет оценить различия между двумя зависимыми выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеримого.

Так, такая шкала, как Le выраженное поведение в области включения имеет значение $W_{Эмп} = 98.5$, при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{Эмп}$ находится в зоне незначимости, следовательно, различий в поведении подростков по отношению включенности в группы не выявлено.

Шкала Се выраженное поведение в области контроля имеет значение $W_{Эмп} = 49$, при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому можно говорить о том, различия в отношении контролировании ситуации у подростков существуют, следовательно подростки после обучения с применением методики «Взаимное дополнение» стали больше желать контролировать окружающих и ситуации, чем до обучения. Шкала Ae выраженное поведение в области «аффект» имеет значение $W_{Эмп} = 52$, при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому можно говорить о том, различия в отношении установления близких чувственных отношений существуют, следовательно, подростки после обучения с применением методики «Взаимное дополнение» стали менее избирательными в выборе человека, с которым будут строить глубокие эмоциональные отношения, чем до обучения. Показатель Lw по шкале требуемое поведение в области «включения» имеет $W_{Эмп} = 102.5$, при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, значит, различий выявить не удалось. Шкала Sw – требуемое поведение в области «контроля» со значением $W_{Эмп} = 54.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому можно говорить о том, различия в отношении контролировании ситуации существуют, следовательно подростки после обучения менее раздражаются если их контролируют, влияют на них, чем подростки до обучения с применением методики «Взаимное дополнение». Шкала Aw – требуемое поведение в области «аффекта» имеет значение $W_{Эмп} = 47$, при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому можно говорить о том, различия в отношении установления близких

эмоционально-глубоких отношений существуют, следовательно подростки после обучения с применением методики «Взаимное дополнение» менее избирательны в выборе человека, с которым будут строить данные эмоциональные отношения, чем подростки, до обучения с применением методики «Взаимное дополнение».

С помощью сравнительного анализа выявлено, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ, меньше стремятся контролировать окружающих и спокойнее относятся к контролю над собой другими, чем подростки, до подобного обучения; подростки, после обучения с применением методики «Взаимное дополнение» становятся менее избирательны в выборе человека для построения глубоких эмоциональных отношений, а вот различий в стремление принадлежать к различным группам, быть включенным, как можно чаще находиться среди людей и в тоже время избегать установление контактов, не выявлено, т.е. на эти коммуникативные умения методика не повлияла.

Проанализируем динамику коммуникативных умений после проведения формирующего эксперимента, измеренную методикой Л. Михельсона. Результаты для наглядности представлены на рисунке 6.

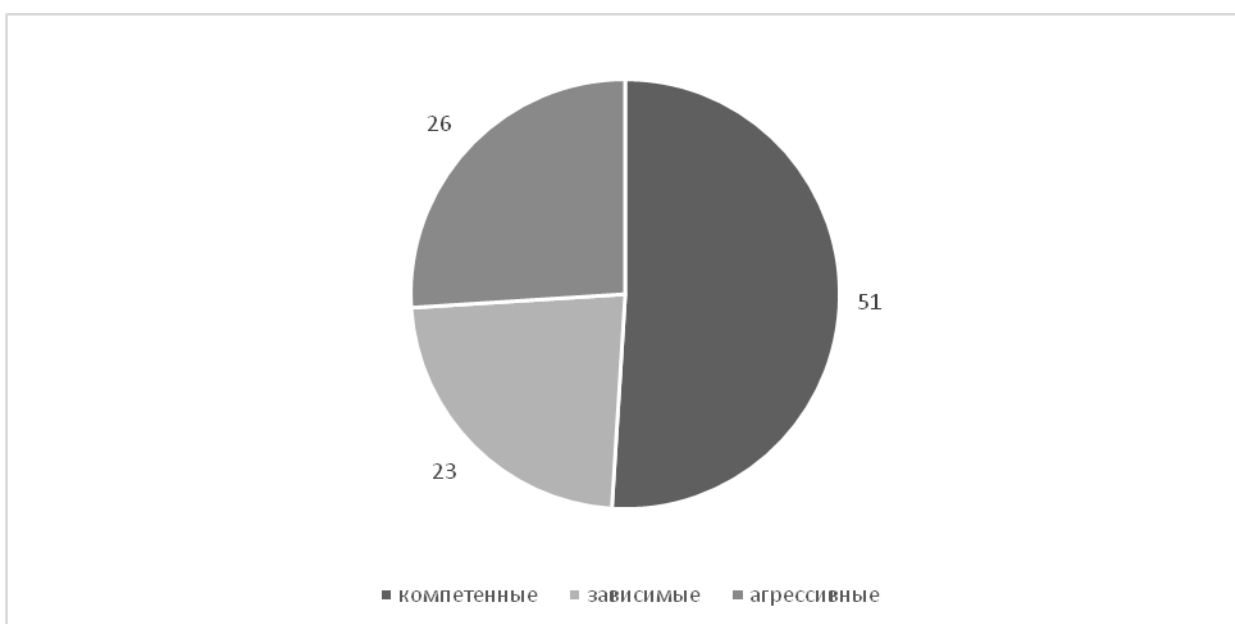


Рисунок 6 – Результаты исследования коммуникативных умений по методике Л. Михельсона, %

На рисунке 6 видно, что подростки при общении проявляют средний уровень (у 23%) зависимого по способу поведения. То есть такие подростки, ведя беседу, могут учитывать мнение собеседника, его интересы, но подростки в то же самое время не забывают и о себе. Они точно знают, что хотят получить от собеседника, умеют оказывать и принимать знаки внимания (18%), умеют отвечать отказом на просьбу, сказать «нет» (16%). Так же, как и следовало ожидать, результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют, что больше половины подростков проявляют компетентный способ общения – 51%. Подростки, после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение», как продемонстрировали результаты исследования, имеют представление о социальных нормах, которые могут использовать в межличностном общении, умеют вступать в контакт с другим человеком – 10%.

Также в процессе обработки информации нами было установлено, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» продолжают демонстрировать агрессивный способ поведения в 26%. Результаты исследования свидетельствуют, что подростки могут проявлять раздражение или злость при общении и демонстрируют ее порой другому, например, несправедливому обвинению, т.к. реагирование на задевающее, провоцирующее поведение имеет такой показатель, как 16%. Наглядно динамика представлена на рисунке 7.

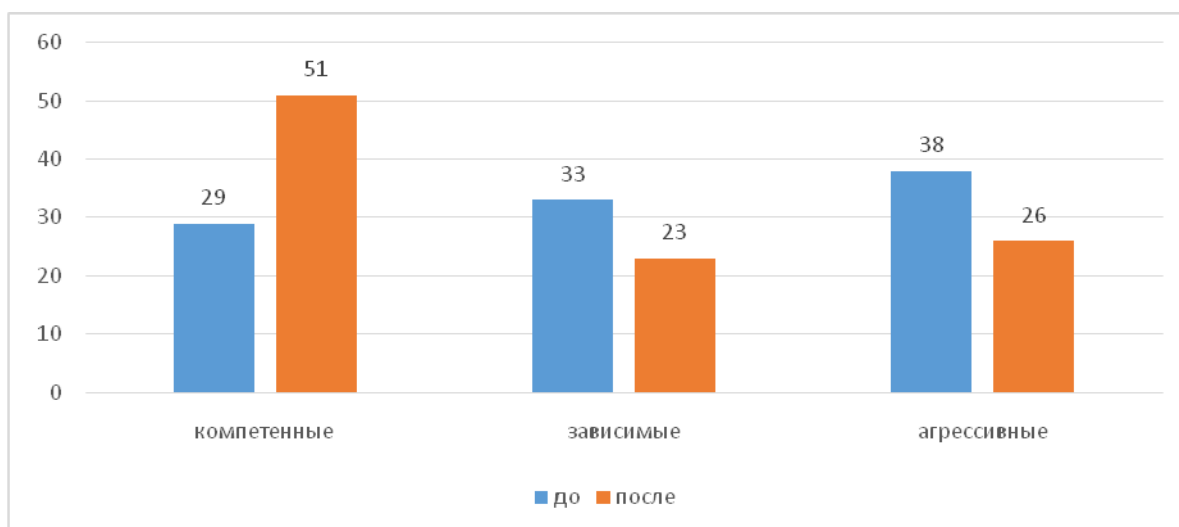


Рисунок 7 – Динамика коммуникативных умений подростков по методике Л. Михельсона, %

Проверим значимость различий по результатам диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона в версии Ю.З. Гильбуха с помощью W-критерия Уилкоксона. Так, такое умение как оказывать и принимать знаки внимания имеет такое $W_{Эмп} = 31.5$ при $W_{кр} p \leq 0.01 56$; $p \leq 0.05 72$, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому можно говорить о том, что различия существуют, следовательно, подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ лучше умеют оказывать и принимать знаки внимания, чем подростки до обучения. Шкала «Реагирование на справедливую критику» имеет $W_{Эмп} = 89.5$ при $W_{кр} p \leq 0.01 56$; $p \leq 0.05 72$, $W_{Эмп}$ находится в зоне незначимости, поэтому можно говорить о том, различия не существуют, следовательно, подростки примерно одинаково реагируют на такую критику до и после прохождения обучения.

Реагирование на несправедливую критику имеет $W_{Эмп} = 105$ при $W_{кр} p \leq 0.01 56$; $p \leq 0.05 72$, $W_{Эмп}$ находится в зоне незначимости, поэтому можно говорить о том, что различия не существуют, следовательно, подростки примерно одинаково реагируют на такую критику, независимо от обучения. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника $W_{Эмп} = 50$ при $W_{кр} p \leq 0.01 56$; $p \leq 0.05 72$, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому можно говорить о том, различия существуют, следовательно, подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ меньше реагируют на провокации, чем они же до обучения. Умение обратиться к сверстнику с просьбой имеет значение $W_{Эмп} = 52.5$ при $W_{кр} p \leq 0.01 56$; $p \leq 0.05 72$, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ данное умение проявляется лучше, чем до обучения.

Такое умение, как ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» имеет значение $W_{Эмп} = 52.5$ при $W_{кр} p \leq 0.01 56$; $p \leq 0.05 72$, $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков после

обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ данное умение развито лучше, подростки научаются отказывать и оберегать границы своей личности. Такое умение, как самому оказать сочувствие, поддержку имеет значение $W_{ЭМП} = 51.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков в процессе обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ данное умение развивается. Такое умение, как самому принимать сочувствие, поддержку со стороны сверстников имеет значение $W_{ЭМП} = 46$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ данное умение развито в большей степени, чем у подростков до обучения. Такое коммуникативное умение, как вступать в контакт с другим человеком, контактировать, имеет значение $W_{ЭМП} = 52.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ данное умение развито лучше, чем у подростков до обучения. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт, имеет значение $W_{ЭМП} = 49.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, подростки до обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ меньше реагируют на попытки вступления в контакт, чем подростки, после обучения.

Рассматривая типы поведения зависимость, компетентность и агрессивность, выявились такие результаты: значение для показателя зависимости $W_{ЭМП} = 52.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, дети подросткового возраста после прохождения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ менее зависимы, чем до прохождения обучения; значение для показателя агрессивности $W_{ЭМП} = 24.5$ при

$W_{кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно сказать о том, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ менее агрессивны, чем они же до обучения; значение для показателя компетентности $W_{эмп} = 11$ при $W_{кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно сделать вывод о том, что ребята подросткового возраста после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ стали более компетентны.

Оценим результаты диагностики по методике Стефенсона после обучения подростков с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ, представленные в таблице 7.

Таблица 7 – Усредненные результаты по методике Стефенсона

Шкалы	Зависимость	Независимость	Общительность	Необщительность	Принятие борьбы	Избегание борьбы
Значения	3,1	4	6,7	1,8	0,7	4,1

Результаты, которые представлены в таблице 7, наглядно можно увидеть на рисунке 8.

У подростков после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ преобладает тенденция к общительности. После прохождения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ больше проявляется тенденция в избегании борьбы, то есть теперь подростки стараются сохранить «нейтралитет» в групповых спорах и конфликтах, склонны к компромиссным решениям.

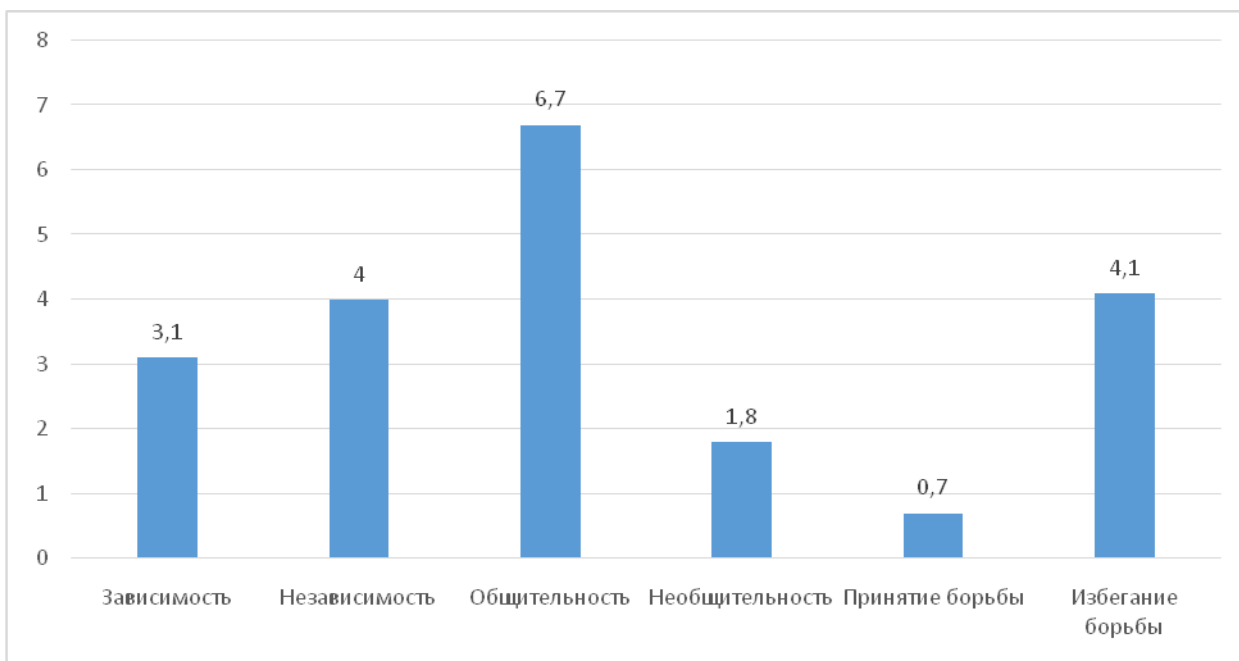


Рисунок 8 – Усредненные результаты по методике Стефенсона

Далее идет тенденция в таком типе поведения, как независимость, это значит, что подростки после обучения могут противостоять групповым стандартам как социальным, так и морально-этическим. Как правило, подростки, выбравшие данный тип поведения - с бойцовскими качествами, непокорные воле лидера, независимы в своих поступках, уверены в том, что они ведут себя верно. В поведении проявляется самостоятельность, решительность, упорство в отстаивании своих взглядов. Еще меньше проявляются такие тенденции в поведении, как зависимость, необщительность и принятие борьбы.

Для наглядности сравнения результаты до и после формирующего эксперимента представим на рисунке 9.

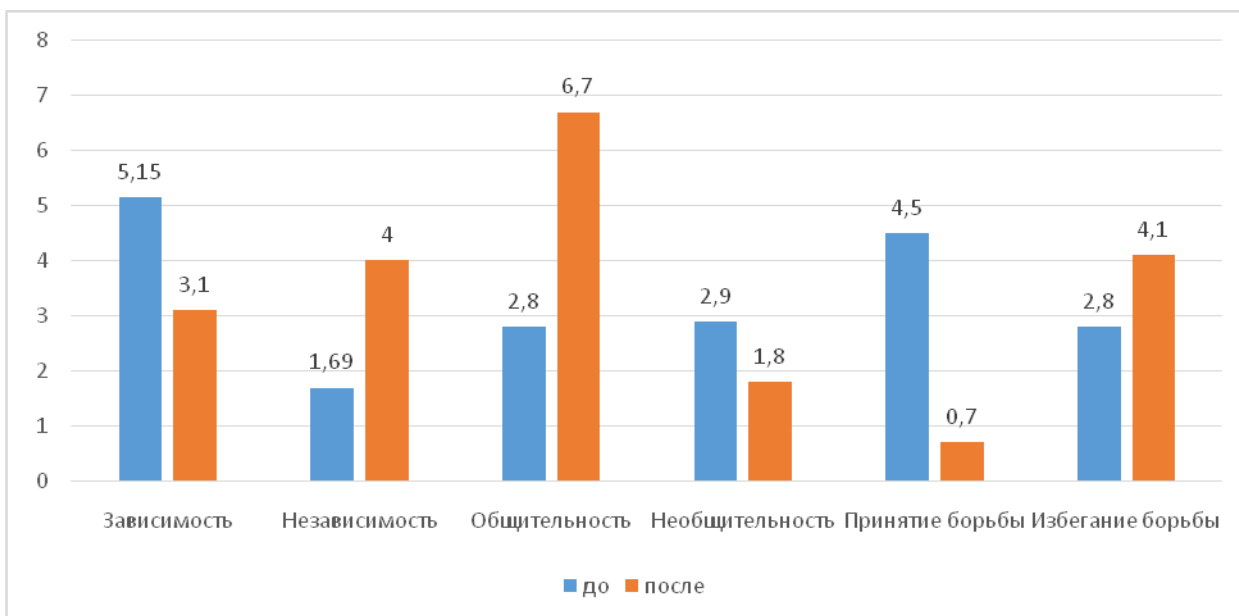


Рисунок 9 – Усредненные результаты по методике Стефенсона до и после формирующего эксперимента

Проверим значимость различий по результатам диагностики определения 6 основных тенденций поведения человека в реальной группе Стефенсона с помощью W -критерия Уилкоксона. Так, такая тенденция в общении, как зависимость имеет $W_{Эмп} = 32$ при $W_{Кр} p \leq 0.01 \ 51; p \leq 0.05 \ 66$; $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков до проведения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ тенденция к зависимому поведению выше, чем после проведенных занятий.

Такая тенденция в общении, как независимость имеет значение $W_{Эмп} = 46$ при $W_{Кр} p \leq 0.01 \ 51; p \leq 0.05 \ 66$; $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно различия существуют, у подростков до обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ тенденция к независимому поведению меньше, чем после обучения. Рассматривая шкалу общительность, получили такие показатели: $W_{Эмп} = 30$ при $W_{Кр} p \leq 0.01 \ 51; p \leq 0.05 \ 66$; $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно говорить о том, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением

средств ИКТ имеют тенденцию в общительности больше, чем подростки до подобного обучения. Рассматривая шкалу необщительность, получили такие показатели: $W_{Эмп} = 76$ при $W_{кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{Эмп}$ находится в зоне незначимости, следовательно, различия не выявлены. Рассматривая шкалу принятие борьбы, получили такие показатели: $W_{Эмп} = 34,5$ при $W_{кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно говорить о том, что дети подросткового возраста, после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ, меньше стремятся к подавлению в группе ровесников, чем дети, до обучения. Такой тип поведения, как избегание борьбы, показатели: $W_{Эмп} = 71.5$ при $W_{кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{Эмп}$ находится в зоне незначимости, следовательно, различия не существуют.

Таким образом, были выявлены особенности коммуникативных умений у подростков до и после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ

Выводы по главе 2

С помощью сравнительного анализа выявлено, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ, меньше стремятся контролировать окружающих и спокойнее относятся к контролю над собой другими, чем подростки, до подобного обучения; подростки, после обучения с применением методики «Взаимное дополнение» становятся менее избирательны в выборе человека для построения глубоких эмоциональных отношений, а вот различий в стремление принадлежать к различным группам, быть включенным, как можно чаще находиться среди людей и в тоже время избегать установление контактов, не выявлено, т.е. на эти коммуникативные умения методика не повлияла.

Рассматривая типы поведения зависимость, компетентность и агрессивность, выявились такие результаты: значение для показателя

зависимости $W_{ЭМП} = 52.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, дети подросткового возраста после прохождения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ менее зависимы, чем до прохождения обучения; значение для показателя агрессивности $W_{ЭМП} = 24.5$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно сказать о том, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ менее агрессивны, чем они же до обучения; значение для показателя компетентности $W_{ЭМП} = 11$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 56; $p \leq 0.05$ 72, $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно сделать вывод о том, что ребята подросткового возраста после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ стали более компетентны.

Так, такая тенденция в общении, как зависимость имеет $W_{ЭМП} = 32$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков до проведения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ тенденция к зависимому поведению выше, чем после проведенных занятий. Такая тенденция в общении, как независимость имеет значение $W_{ЭМП} = 46$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, у подростков до обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ тенденция к независимому поведению меньше, чем после обучения. Рассматривая шкалу общительность, получили такие показатели: $W_{ЭМП} = 30$ при $W_{Кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{ЭМП}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно говорить о том, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ имеют тенденцию в общительности больше, чем подростки до подобного обучения. Рассматривая шкалу принятие борьбы, получили такие показатели:

$W_{Эмп} = 34,5$ при $W_{кр} p \leq 0.01$ 51; $p \leq 0.05$ 66; $W_{Эмп}$ находится в зоне значимости, следовательно, различия существуют, поэтому можно говорить о том, что дети подросткового возраста, после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ, меньше стремятся к подавлению в группе ровесников, чем дети, до обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Способность к общению определяется некоторыми особенностями личности, которые обеспечивают эффективность ее взаимодействия и совместимость с другими людьми. Способность к общению включает в себя три основных составляющих: мотивационную («Я хочу общаться»); когнитивную («Я знаю, как общаться»); поведенческую («Я умею общаться»).

Коммуникативные умения по структуре являются сложными, высокого уровня; они включают в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений.

Подростковый возраст является объектом исследования значительного числа специалистов, в связи с тем, что он является сложным и ответственным в жизни ребенка и его родителей. Это переходный период от детства к взрослости.

Данный возраст оценивается в качестве кризисного в связи с резкими качественными изменениями, которыми затрагивается каждая сторона жизнедеятельности и развития человека. Кризис в подростковом возрасте следует анализировать во взаимосвязи с социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью.

Общение в анализируемом возрастном периоде претерпевает изменения в структурном отношении. Центр общения смещается в подростковые группы. Функциями общения со сверстниками являются формирование морально-нравственных ценностей, получение навыков деятельности в группе. Кроме того, подросток в данном общении осваивает социальные формы поведения.

Подростки расширяют круг общения, и в то же время избирательно подходят к установлению отношений дружбы. В целом социальная позиция подростка существенно отличается от позиции в предшествующем возрастном

периоде. В подростковом возрасте для социальной позиции наиболее характерна эмансипация от взрослых.

Интеграция ИКТ затрагивает все сферы человеческой жизнедеятельности. Так, например, процесс компьютеризации, по мнению ученых, является одним из быстро развивающихся явлений, касающихся цифровизации всего общества на всех уровнях человеческих отношений. В процессе обучения и воспитания ИКТ неразрывно связаны с активным использованием разнообразных технических средств обучения.

Отечественными психологами, анализирующими специфические особенности общения в подростковом возрасте, обращается внимание на противоречивость внешних проявлений коммуникативного поведения. В процессе общения с товарищами подростки стремятся быть максимально схожими с остальными, и в то же время стремятся выделяться, отличаться. Они стремятся к уважению и авторитету среди товарищей, и в то же время бравируют своими недостатками. Наряду со страстным желанием обрести верного друга они лихорадочно меняют приятелей, способны к быстрому увлечению и столь же быстрому разочарованию. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость.

С помощью сравнительного анализа выявлено, что подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ меньше стремятся контролировать окружающих и спокойнее относятся к контролю над собой другими, чем подростки до подобного обучения; подростки, после обучения с применением методики «Взаимное дополнение» становятся менее избирательны в выборе человека для построения глубоких эмоциональных отношений, а вот различий в стремлении принадлежать к различным группам, быть включенным, как можно чаще

находиться среди людей и в тоже время избегать установление контактов, не выявлено, т.е. на эти коммуникативные умения методика не повлияла.

Рассматривая типы поведения зависимость, компетентность и агрессивность, выявились такие результаты: подростки после прохождения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ менее зависимы, менее агрессивны, чем они же до обучения; более компетентны.

У подростков до проведения обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ тенденция к зависимому поведению выше, чем после проведенных занятий. У подростков до обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ тенденция к независимому поведению ниже, чем после обучения. Подростки после обучения с использованием методики «Взаимное дополнение» с применением средств ИКТ имеют тенденцию к общительности больше, чем подростки до подобного обучения, они меньше стремятся к подавлению в группе ровесников, чем подростки до обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Батурина, А.С. Коммуникативная компетенция и коммуникативное умение: сравнительный анализ терминов / А.С. Батурина, Е.Ю. Гайденко, Е.Т. Яблочкова // Новая наука: Современное состояние и пути развития. - 2016. - № 5-2. - С. 32-35.
3. Бодалев, А.А. Психология общения. - М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 2004. – 256 с.
4. Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина. – М.: Эксмо, 2006.– 416 с.
5. Буренкова, Д.Ю. Методические аспекты комплексного использования средств икт для формирования коммуникативных умений иноязычного общения / Д.Ю. Буренкова // Ученые записки ИУО РАО. - 2007. - № 25. С. 72-75.
6. Волков, Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков.– М.: Педагогическое общество России, 2002.– 160 с.
7. Гаврилина, О. В. Основные компоненты структуры исследовательских математических умений старшеклассников / О.В. Гаврилина // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 34-39.
8. Gladchenko, V.E. Коммуникативные умения: подходы и классификации / В.Е. Gladchenko // Культурная жизнь Юга России. - 2013. - № 2 (49). - С. 84-85.
9. Гордиенко, О.В. Место и роль творческих заданий при формировании коммуникативных умений учащихся 5-7 классов: дисс. канд. пед. наук / О.В. Гордиенко. - Москва, 2001. – 264 с.
10. Горленко, Н.М. Формирование информационно-коммуникативных умений при освоении предметного материала / Н.М. Горленко // Народное образование. - 2010. - № 6. - С. 203-209.

11. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. - М.: Академия, 2002. - 416 с.
12. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. - М.: Логос, 2003, - 248 с.
13. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. – М.: Академия, 2003. - 368 с.
14. Емельянова, Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е.В. Емельянова.– Спб.: Речь, 2008.– 336 с.
15. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Моск. ун-т, 1990. – 104 с.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.– 382 с.
17. Игнатьева, Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи / Э.А. Игнатьева // Педагогическая информатика. - 2012. - № 1. - С. 88-98.
18. Казанская, В.Г. Подросток: Трудности взросления / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2008.–283 с.
19. Казанский, Н.Г. Дидактика (начальные классы) / Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. - М.: Просвещение, 1978. – 112 с.
20. Калдыбаев, С.К. Информатизация образования и коммуникативные умения учащихся / С.К. Калдыбаев, Ч.Ш. Омурзакова // Наука, новые технологии и инновации. - 2015. - № 6. - С. 145-148.
21. Клюева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 237 с.
22. Ковылова, Е.В. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Е.В. Ковылова. - Минск: Фетра Системс, 2000. - 431 с.
23. Козлова, К.М. Проблема понимания терминов «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки» в современной психолого-педагогической литературе / К.М. Козлова, В.В. Алпатова, А.В. Сюникова

// Педагогика и психология: научные приоритеты ученых: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. - Т.1. Вып. 1. – Пермь: Эвенсис, 2016. - С. 26-32.

24. Козырова, А.А. Формирование коммуникативных умений в информационном пространстве / А.А. Козырова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2011. - № 1. - С. 63-68.

25. Козырова, А.А. Формирование коммуникативных умений в информационном пространстве / А.А. Козырова // Научная жизнь. - 2010. - № 4.- С. 69-75.

26. Кузлякина, Е.В. Компоненты проблемной ситуационно-коммуникативной задачи как средство управления процессом развития профессиональных коммуникативных умений / Е.В. Кузлякина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2006. - № 4 (44). - С. 496-499.

27. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб: Питер, 2001.– 544 с.

28. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

29. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

30. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1981. - 354 с.

31. Маркина, А.А. Развитие регулятивно-коммуникативных умений старшеклассников в условиях применения информационно-коммуникационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Гордиенко. - Курск, 2012. – 183 с.

32. Минасян, С.М. Управление знаниями и умениями: образовательные информационно-коммуникативные технологии / С.М. Минасян // В мире научных открытий. - 2010. - № 2-1. - С. 185-189.

33. Мингбоев, У.Х. Педагогические условия формирования коммуникативного умения у студентов по специальности «Информационные

технологии» / У.Х. Мингбоев // Молодой ученый. - 2016. - № 10 (114). - С. 1249-1252.

34. Мнацаканян, О.Л. Использование социальных сетевых сервисов для развития коммуникативных умений школьников / О.Л. Мнацаканян, Н.Я. Салангина // Наука и школа. - 2010. - № 6. - С. 53-56.

35. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников: Дис. доктора пед. наук,- М., 1980,- 414 с.

36. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития / В.С. Мухина. - . М.: Академия, 2015. – 656 с.

37. Найденова Е.А. Детский коллектив и толерантность // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М.Ю. Мартыновой, В.А. Тишкова, Н.М. Лебедевой. – М: Изд. РУДН, 2003. – 406 с.

38. Немов, Р. С. Психология в 3 кн. / Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2016. – 686 с.

39. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Мир и образование, Оникс, 2011. – 736 с.

40. Омарова, Д.А. Речевые ситуации в формировании коммуникативных умений учащихся // Д.А. Омарова, П.А. Омарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - 2011. - № 3. - С. 69-71.

41. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.

42. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

43. Прикладная психология общения и межличностного познания: коллективная монография / Под ред. Л. И. Рюминой. - М.: Кредо, 2015.– 144 с.

44. Психология общения: энциклопедический словарь / Под ред. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 2280 с.
45. Санькова, О.А. К вопросу формирования коммуникативных умений / О.А. Санькова // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 10.– С. 21-22.
46. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
47. Серегина, В.И. К вопросу о контроле уровня сформированности коммуникативных умений говорения / В.И. Серегина //Актуальные вопросы профессионального образования. - 2007. - Т. 4. - № 7 (33). - С. 126-128.
48. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006.– 350 с.
49. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 160 с.
50. Солдатченко, А. Л. Система формирования коммуникативности старшеклассников общеобразовательной школы: Дис. канд, пед, наук: 13.00.01. - Магнитогорск, 2001. - 186 с.
51. Тищенко, В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В.А. Тищенко // Казанский педагогический журнал. - 2008. – № 2. - С. 15-22.
52. Тищенко, В.А. Теория и практика формирования коммуникативных умений старшеклассников средствами информатики / В.А. Тищенко // Образовательные технологии и общество. - 2007. - Т. 10. - № 2. - С. 273-294.
53. Тищенко, В.А. Формирование коммуникативных умений старшеклассников средствами информатики: автореф. канд. пед. наук / В.А. Тищенко. - Пятигорск, 2006. – 21 с.

54. Тищенко, В.А. Формирование коммуникативных умений учащихся средствами информатики / В.А. Тищенко // Информатика и образование.– 2006.– № 5. - С. 114-119.
55. Трубина, И.И. Использование интернета для формирования коммуникативных умений учащихся в курсе информатики / И.И. Трубина, А.Ю. Кравцова, Д.Т. Рудакова // Информатика и образование. - 2012. - № 2. – С. 60-62.
56. Федосеева, Т.А. Методика создания и использования коммуникативных игр для формирования устно-речевых умений: дисс. канд. пед. наук / Т.А. Федосеева. - Новокузнецк, 2000. – 286 с.
57. Фельдштейн, Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: Модек, 2013. – 335 с.
58. Чернышов, С.В. Коммуникативные умения как основа эффективной коммуникации / С.В. Чернышов // Иностранные языки в школе. - 2014. - № 2. – С. 22-25.
59. Чернышов, С.В. Коммуникативные умения как основа эффективной коммуникации / С.В. Чернышов // Иностранные языки в школе. – 2014. - №2. – С. 22-25.
60. Чернышов, С.В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе: дисс. док-ра пед. наук / С.В. Чернышова. – Нижний Новгород, 2016. – 450 с.
61. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Опросник межличностных отношений Шутца

Инструкция: Опросник предназначен для оценки типичных способов вашего отношения к людям.

В сущности, здесь нет правильных и неправильных ответов, правилен каждый правдивый ответ.

Иногда люди стремятся отвечать на вопросы так, как, по их мнению, они должны были бы себя вести. Однако в этом случае нас интересует, как вы ведете себя в действительности.

Некоторые вопросы очень похожи друг на друга. Но все-таки они подразумевают разные вещи. Отвечайте, пожалуйста, на каждый вопрос отдельно, без оглядки на другие вопросы. Время ответа на вопросы не ограничено, но не размышляйте слишком долго над каким-либо вопросом.

Таблица А.1 – Опросный лист омо

Фамилия И.О. _____ Пол _____					
Возраст _____ Дата обследования _____					
Дополнительные сведения					

Для каждого утверждения выберите ответ, который больше всего вам подходит. Номер ответа напишите слева от каждой строчки. Пожалуйста, будьте как можно более внимательны.					
(1) Обычно	(2) Часто	(3) Иногда	(4) По случаю	(5) Редко	(6) Никогда
1. Стремлюсь быть вместе со всеми.					
2. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.					
3. Становлюсь членом различных групп.					
4. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными членами групп.					
5. Когда представляется случай, я склонен стать членом интересных организаций.					
6. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.					
7. Стремлюсь влиться в неформальную общественную жизнь.					

Продолжение Таблицы А.1

	8. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими						
	9. Стремлюсь задействовать других в своих планах.						
	10. Позволяю другим судить о том, что я делаю.						
	11. Стараюсь быть среди людей.						
	12. Стремлюсь устанавливать с другими близкие и сердечные отношения.						
	13. Имею склонность присоединяться к остальным всякий раз, когда делается что-то совместно.						
	14. Легко подчиняюсь другим.						
	15. Стараюсь избегать одиночества.						
	16. Стремлюсь принимать участие в совместных мероприятиях.						
<p>Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающий количество людей, которые могут влиять на вас или на которых ваше поведение может распространяться.</p> <p style="text-align: center;">Относится к:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">(1) Большинству людей</td> <td style="width: 50%;">(4) Нескольким людям</td> </tr> <tr> <td>(2) Многим</td> <td>(5) Одному двум людям</td> </tr> <tr> <td>(3) Некоторым людям</td> <td>(6) Никому</td> </tr> </table>		(1) Большинству людей	(4) Нескольким людям	(2) Многим	(5) Одному двум людям	(3) Некоторым людям	(6) Никому
(1) Большинству людей	(4) Нескольким людям						
(2) Многим	(5) Одному двум людям						
(3) Некоторым людям	(6) Никому						
	17. Стремлюсь относиться к другим přátельски.						
	18. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.						
	19. Мое личное отношение к окружающим – холодное и безразличное.						
	20. Предоставляю другим, чтобы руководили ходом события.						
	21. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными.						
	22. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.						
	23. Стремлюсь приобрести близкие и сердечные отношения с другими.						
	24. Позволяю другим судить о том, что я делаю.						
	25. С другими веду себя холодно и безразлично.						
	26. Легко подчиняюсь другим.						
	27. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.						
<p>Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающий количество людей, которые могут влиять на вас, или на которых ваше поведение распространяется.</p> <p style="text-align: center;">Относится к:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">(1) Большинству людей</td> <td style="width: 50%;">(4) Нескольким людям</td> </tr> <tr> <td>(2) Многим</td> <td>(5) Одному двум людям</td> </tr> <tr> <td>(3) Некоторым людям</td> <td>(6) Никому</td> </tr> </table>		(1) Большинству людей	(4) Нескольким людям	(2) Многим	(5) Одному двум людям	(3) Некоторым людям	(6) Никому
(1) Большинству людей	(4) Нескольким людям						
(2) Многим	(5) Одному двум людям						
(3) Некоторым людям	(6) Никому						
	28. Люблю, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.						
	29. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.						
	30. Стремлюсь оказывать сильное влияние на деятельность других.						

Окончание Таблицы А.1

31. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
32. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
33. В обществе других стремлюсь руководить ходом событий.
34. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
35. Я люблю, когда другие ведут себя со мной холодно и сдержанно.
36. Стремлюсь, чтобы остальные поступали так, как я хочу.
37. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их дебатах (дискуссиях).
38. Я люблю, когда другие относятся ко мне по-приятельски.
39. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их деятельности.
40. Мне нравится, когда окружающие относятся ко мне сдержанно.
<p>Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из следующих ответов.</p> <p>(1) Обычно (4) Случайно</p> <p>(2) Часто (5) Редко</p> <p>(3) Иногда (6) Никогда</p>
41. В обществе стараюсь играть главенствующую роль.
42. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.
43. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
44. Стремлюсь, чтобы другие делали то, что я хочу.
45. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
46. Мне нравится, когда другие относятся ко мне холодно и сдержанно.
47. Стремлюсь сильно влиять на деятельность других.
48. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
49. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.
50. В обществе стараюсь руководить ходом событий.
51. Мне нравится, когда другие приглашают принять участие в их деятельности.
52. Мне нравится, когда ко мне относятся сдержанно.
53. Стараюсь, чтобы остальные делали то, что я хочу.
54. В обществе руковожу ходом событий.

Ключи для обработки шкал опросника межличностных отношений (омо) приведены в Таблице А.2.

Слева приводятся пункты шкал, справа – номера правильных ответов. При совпадении ответа испытуемого с ключом – он оценивается в один балл, при несовпадении – 0 баллов.

Таблица А.2 – Ключи для обработки шкал опросника межличностных отношений

Iw	Cw	Aw
1. 1,2,3,4	2. 1,2,3,4,5	4. 1, 2
3. 1, 2, 3, 4, 5	6.1,2,3	8. 1, 2
5. 1, 2, 3, 4, 5	10. 1, 2, 3,	12. 1
7. 1,2,3	14. 1,2,3	17. 1,2,3
9.1,2,3	18.1,2,3,4	19. 3,4,5,6
11. 1, 2	20. 1, 2, 3, 4	21. 1
13.1	22. 1, 2, 3, 4	23. 1
15. 1	24. 2	25. 3, 4, 5, 6
16.1	26. 2	27. 1
Iw	Cw	Aw
28. 2	30. 2,3,4	29. 1
31. 2	33. 2,3,4,5	32. 1,2
34. 2	36. 2,3	35. 5,6
37.1	41. 2,3,4,5	38. 1,2,3
39.1	44. 2,3,4	40. 5, 6
42. 2,3	47. 2345	43. 1
45. 2,3	50. 2	46. 4, 5, 6
48. 2,3,4	53. 1, 2, 3, 4	49. 1
51. 1,2,3	54. 1, 2, 3	52. 5,6.

Баллы колеблются от 0 до 9. Чем больше они приближаются к экстремальным оценкам, тем большее применение имеет следующее общее описание поведения:

а) *включением*

Ie – низкое – означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать;

Ie – высокое – предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать;

Iw – низкое – предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей;

Iw – высокое – предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним;

б) *контроль*.

Се – низкое – означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности;

Се – высокое – означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью;

Cw – низкое – предполагает, что индивид не принимает контроля над собой;

Cw – высокое – отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений;

в) *аффект*.

Ae – низкое – означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений;

Ae – высокое – предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения;

Aw – низкое – означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения;

Aw – высокое – типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

От величины баллов зависит степень применимости приведенных выше описаний: 0-1 и 8-9 экстремально низкие и экстремально высокие баллы, и поведение будет иметь компульсивный характер. 2-3 и 6-7 – низкие и высокие баллы, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении. 4-5 – пограничные баллы, и лица могут иметь тенденцию поведения, описанного как для низкого, так и для высокого сырого счета. Эти оценки удобно интерпретировать с учетом средних и стандартных отклонений соответствующей популяции.

Характеристика шкал опросника межличностных отношений (ОМО)

Включение:

Выраженное поведение. Ie – стремление принимать остальных, чтобы они имели интерес ко мне и принимали участие в моей деятельности; активно стремлюсь принадлежать к различным социальным группам и быть как можно больше и чаще среди людей.

Требуемое поведение. Iw – стараюсь, чтобы остальные приглашали меня принимать участие в их деятельности и стремились быть в моем обществе, даже когда я не прилагаю к этому никаких усилий.

Контроль:

Выраженное поведение. Ce – пытаюсь контролировать и влиять на остальных: беру в свои руки руководство и стремлюсь решать, что и как будет делаться.

Требуемое поведение. Cw – стараюсь, чтобы остальные контролировали меня, влияли на меня и говорили мне, что я должен делать.

Аффект:

Выраженное поведение. Ae – стремлюсь быть в близких, интимных отношениях с остальными, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства.

Требуемое поведение. Aw – стараюсь, чтобы другие стремились быть ко мне эмоционально более близкими и делились со мной своими интимными чувствами.

Оценки по этим шкалам – числа в промежутке от 0 до 9. Следовательно, результат выражается суммой шести однозначных чисел. Комбинации этих оценок дают индексы объема интеракций (e + W) и противоречивости межличностного поведения (e – W) внутри и между отдельными областями межличностных потребностей, а также коэффициенты совместимости в диаде или группе, состоящей из большого количества членов.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)

Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Инструкция: Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

1. Кто-либо говорит Вам: «Мне кажется, что Вы замечательный человек». Вы обычно в подобных ситуациях:

а) Говорите: «Нет, что Вы! Я таким не являюсь».

б) Говорите с улыбкой: «Спасибо, я действительно человек выдающийся».

в) Говорите: «Спасибо».

г) Ничего не говорите и при этом краснеете.

д) Говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!»

б) Говорите: «Это было отлично, но я видел результаты получше».

в) Ничего не говорите.

г) Говорите: «Я могу сделать гораздо лучше».

д) Говорите: «Это действительно замечательно!»

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!» Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: «Вы – болван!»

б) Говорите: «Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».

в) Говорите: «Вы правы», хотя на самом деле не согласны с этим.

г) Говорите: «Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете».

д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно Вы в ответ:

а) Говорите: «Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!»

б) Говорите: «Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа».

в) Говорите: «Если кто-либо растяпа, то это Вы».

г) Говорите: «У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».

д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:

а) Говорите: «Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать».

б) Говорите: «Я все думал, когда же Вы придете».

в) Говорите: «Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас».

г) Ничего не говорите этому человеку.

д) Говорите: «Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!»

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

а) Никого ни о чем не просите.

б) Говорите: «Вы должны сделать это для меня».

в) Говорите: «Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?», после этого объясняете суть дела.

г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

д) Говорите: «Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня».

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Говорите: «Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?»

б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

в) Говорите: «У Вас какая-то неприятность?»

г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.

д) Смеясь говорите: «Вы просто как большой ребенок!»

8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: «Вы выглядите расстроенным». Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.

б) Говорите: «Это не Ваше дело!»

в) Говорите: «Да, я немного расстроен. Спасибо за участие».

г) Говорите: «Пустяки».

д) Говорите: «Я расстроен, оставьте меня одного».

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Вы с ума сошли!»

б) Говорите: «Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой».

в) Говорите: «Я не думаю, что это моя вина».

г) Говорите: «Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите».

д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.

10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: «Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать».

- б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.
 - в) Говорите: «Это глупость; я не собираюсь этого делать».
 - г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: «Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано».
 - д) Говорите: «Если Вы этого хотите...», после чего выполняете просьбу.
11. Кто-то говорит Вам, что, по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: «Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей».
 - б) Говорите: «Нет, это не было столь здорово».
 - в) Говорите: «Правильно, я действительно это делаю лучше всех».
 - г) Говорите: «Спасибо».
 - д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.
12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: «Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне».
 - б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: «Да, спасибо».
 - в) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего».
 - г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.
 - д) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».
13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно». В таких случаях Вы обычно:
- а) Немедленно прекращаете беседу.
 - б) Говорите: «Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда».
 - в) Говорите: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведется беседа приглушенным голосом.
 - г) Говорите: «Извините» и прекращаете беседу.
 - д) Говорите: «Все в порядке» и продолжаете громко разговаривать.
14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Некоторые люди ведут себя очень нервно».
 - б) Говорите: «Становитесь в хвост очереди!»
 - в) Ничего не говорите этому типу.
 - г) Говорите громко: «Выйди из очереди, ты, нахал!»
 - д) Говорите: «Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди».
15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу Вас!»
 - б) Говорите: «Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете».

в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

г) Говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь».

д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

б) Воздерживаетесь от всяких просьб.

в) Отбираете эту вещь.

г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом».

б) Говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им».

в) Говорите: «Нет, приобретайте свой!»

г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

д) Говорите: «Вы с ума сошли!»

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:

а) Не говорите ничего.

б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что Вы делаете?» Обычно Вы:

а) Говорите: «О, это пустяк». Или: «Да ничего особенного».

б) Говорите: «Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?»

в) Продолжаете молча работать.

г) Говорите: «Это совсем Вас не касается».

д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

а) Рассмеявшись, говорите: «Почему Вы не смотрите под ноги?»

б) Говорите: «У Вас все в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?»

- в) Спрашиваете: «Что случилось?»
- г) Говорите: «Это все колдобины в тротуаре».
- д) Никак не реагируете на это событие.
21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: «С Вами все в порядке?» Обычно Вы:
- а) Говорите: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!»
- б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.
- в) Говорите: «Почему Вы не занимаетесь своим делом?»
- г) Говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне».
- д) Говорите: «Пустяки, у меня все будет о'кей».
22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Не говорите ничего.
- б) Говорите: «Это их ошибка!»
- в) Говорите: «Эту ошибку допустил Я».
- г) Говорите: «Я не думаю, что это сделал этот человек».
- д) Говорите: «Это их горькая доля».
23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:
- а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.
- б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.
- в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.
- г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.
- д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.
24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».
- б) Говорите: «Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?»
- в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.
- г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.
- д) Говорите: «Замолчите! Вы меня перебили!»
25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:
- а) Говорите: «Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите».
- б) Говорите: «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще».
- в) Говорите: «Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите».
- г) Говорите: «Отойдите, оставьте меня в покое».
- д) Говорите: «Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом».
26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:
- а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.

б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.

в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.

г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.

д) Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом «Привет!» В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Что Вам угодно?»

б) Не говорите ничего

в) Говорите: «Оставьте меня в покое».

г) Произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.

д) Киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)

- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)

- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)

- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)

- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обработка и анализ результатов:

Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника - вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику – вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику – вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника – вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой – вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» – вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку - вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников – вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт – вопросы 19, 27.

Таблица Б.1 – Ключи к тесту коммуникативных умений Л. Михельсона

№ п/п	Зависимые	Компетентные	Агрессивные
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД
19	АВ	Д	БГ

Окончание Таблицы Б.1

20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Личностная методика для определения 6 основных тенденций поведения человека в реальной группе Стефенсона

Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе:

1. зависимость,
2. независимость,
3. общительность,
4. необщительность,
5. принятие «борьбы»
6. избегание «борьбы».

Тенденция к зависимости определена как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Тенденция к «борьбе» - активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений; в противоположность этой тенденции избегание «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Инструкция

Особенности проведения процедуры тестирования:

Исследование может проводиться следующим образом. Испытуемому предъявляется карточка утверждений и предлагается ответить «да», если оно соответствует его представлению о себе как члене данной конкретной группы, или «нет», если оно противоречит его представлению, и только в исключительных случаях разрешается ответить: «сомневаюсь», т.е. разложить на три группы ответов. При такой форме задания обработка и интерпретация результатов направлена на выявление 6 основных тенденций поведения человека в реальной группе.

Испытуемому также может предлагаться задание по распределению карточек утверждений по группам (градациям) от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для него. Более часто применяется способ разбиения карточек на 6 и 9 групп.

Другие варианты заданий могут быть подготовлены в соответствии с конкретными целями диагностики. Так, например, возможна повторная сортировка того же набора карточек, но в других отношениях:

- «социальное «Я» (каким меня видят другие);
- «идеальное «Я» (каким бы я хотел быть);
- «актуальное «Я» (какой я в разных ситуациях);
- «значимые другие» (каким я вижу своего партнера);

- «идеальный партнер» (каким я хочу видеть своего партнера).
- и др.

Содержание Стимульный материал

1. Критичен к окружающим и товарищам.
2. Возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Склонен следовать советам лидера.
4. Не склонен создавать слишком близкие отношения с товарищами.
5. Нравится дружелюбность в группе.
6. Склонен противоречить лидеру.
7. Испытывает симпатии к одному-двум членам группы.
8. Избегает встреч и собраний в группе.
9. Нравится похвала лидера.
10. Независим в суждениях и манере поведения.
11. Готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Склонен руководить товарищами.
13. Радуется общению с одним-двумя друзьями.
14. Внешне спокоен при проявлении враждебности со стороны членов группы.
15. Склонен поддерживать настроение своей группы.
16. Не придает значения личным качествам членов группы.
17. Склонен отвлекать группу от ее целей.
18. Испытывает удовлетворение в противопоставлении себя лидеру.
19. Хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.
20. Предпочитает оставаться нейтральным в споре.
21. Нравится, когда лидер активен и хорошо руководит.
22. Предпочитает хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Недостаточно сдержан в выражении чувств.
24. Стремится сплотить вокруг себя единомышленников.
25. Недоволен слишком формальными отношениями.
26. Когда обвиняют — теряется и молчит.
27. Предпочитает соглашаться с основными направлениями.
28. Привязан к группе в целом больше, чем к определенным товарищам.
29. Склонен затягивать и обострять спор.
30. Стремится быть в центре внимания.
31. Хотел бы быть членом более узкой группировки.
32. Склонен к компромиссам.
33. Испытывает внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки его ожиданиям.
34. Болезненно относится к замечаниям товарищей.
35. Может быть коварным и вкрадчивым.
36. Склонен принять на себя руководство в группе.
37. Откровенен в группе.
38. Возникает нервное беспокойство во время группового разногласия.

39. Предпочитает, чтобы лидер брал на себя ответственность при планировании работ.
40. Не склонен отвечать на проявление дружелюбия.
41. Склонен сердиться на товарищей.
42. Пытается вести других против лидера.
43. Легко находит знакомства за пределами группы.
44. Старается избегать быть втянутым в спор.
45. Легко соглашается с предложениями других членов группы.
46. Оказывает сопротивление образованию группировок.
47. Насмешлив и ироничен, когда раздражен.
48. Возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Предпочитает меньшую, но более интимную группу.
50. Пытается не показывать свои истинные чувства.
51. Становится на сторону лидера при групповых разногласиях.
52. Инициативен в установлении контактов в общении.
53. Избегает критиковать товарищей.
54. Предпочитает обращаться к лидеру чаще, чем к другим.
55. Не нравится, когда отношения в группе становятся слишком фамильярными.
56. Любит затевать споры.
57. Стремится удерживать свое высокое положение в группе.
58. Склонен вмешиваться в контакты товарищей, нарушать их.
59. Склонен к перепалкам, задиристый.
60. Склонен выразить недовольство лидером.

Ключи

Таблица В.1 – Ключ для определения основных тенденций поведения человека в реальной группе

Качество	Ответы
1. Зависимость	3,9,15,21,27,33,39,45,51,54
2. Независимость	6,12,18,24,30,36,42,48,57,60
3. Общительность	5,7,13,19,25,31,37,43,49,52
4. Необщительность	4,10,16,22,28,34,40, 46, 55, 58
5. Принятие «борьбы»	1,11, 17,23,29,35,41,47,56,59
6. Избегание «борьбы»	2,8,14,20,26,32, 38, 44, 50,53

Ответы испытуемого разносятся по соответствующим ключам и подсчитываются тенденции по каждой из сопряженных пар. Так как отрицание одного качества является признанием полярного качества, количество ответов «да» складывается с количеством ответов «нет» противоположных тенденций.

Анализ

Основные тенденции поведения человека в реальной группе:

1. Зависимость.
2. Независимость.
3. Общительность.
4. Необщительность.
5. Принятие «борьбы».
6. Избегание «борьбы».

В результате обработки полученных ответов мы получаем суммарный количественный балл для каждой из перечисленных тенденций. Для сведения результатов в границы от +1 до -1 полученное число мы делим на 10. Предполагается, что ответ «да» имеет положительный знак, а ответ «нет» – отрицательный. Три-четыре ответа «сомневаюсь» по отдельным тенденциям расцениваются нами как признак нерешительности, уклончивости, астеничности, однако в других случаях это может свидетельствовать об известной избирательности в поведении, о тактической гибкости, стеничности. Эти качества можно верифицировать, анализируя их в совокупности с другими личностными особенностями.

Если число положительных ответов в каждой сопряженной паре (зависимость – независимость, общительность – необщительность, принятие «борьбы» – избегание «борьбы») приближается к 20, то мы говорим об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции, присущей индивиду, и проявляющейся не только в определенной группе, но и за ее пределами.

Возможна и нулевая оценка, когда суммы ответов «да» и «нет» совпадают. Именно такое положение может явиться источником внутреннего конфликта личности, находящейся во власти имеющих одинаковую выраженность противоположных тенденций.

Следует учитывать, что каждая из тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристику, т.е. зависимость, общительность и «борьба» могут быть истинными, внутренне присущими личности, а могут быть внешними, своеобразной «маской», скрывающей истинное лицо человека.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Образцы рисунков для методики «Взаимное дополнение»

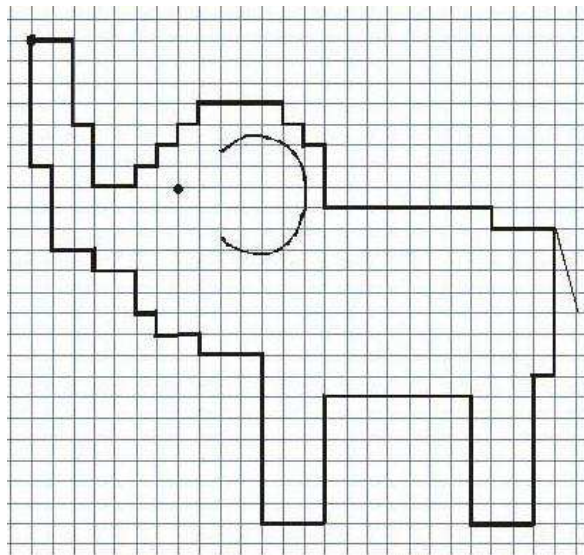


Рисунок Г.1 – Образец рисунка №1 для методики «Взаимное дополнение»

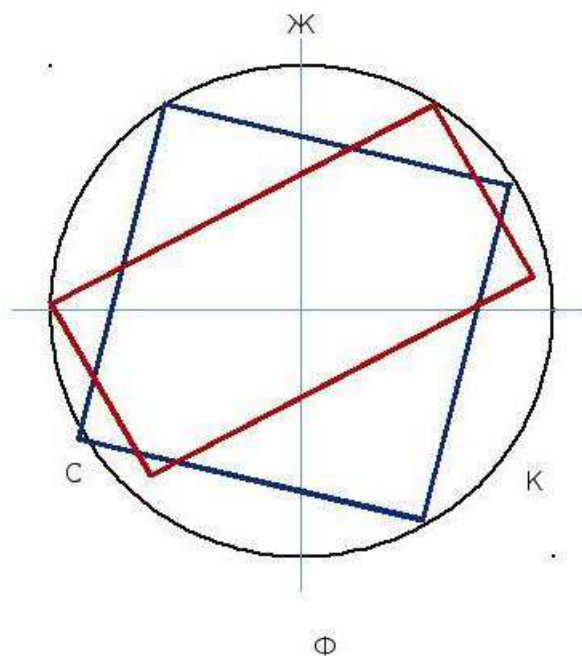


Рисунок Г.2 – Образец рисунка №2 для методики «Взаимное дополнение»

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Справка о проведении исследования

СПРАВКА О ПРОВЕДЕНИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящим МБОУ Емельяновская СОШ №1 подтверждает факт проведения исследования по развитию коммуникативных умений обучающихся 8-х классов посредством методики «Взаимное дополнение» в рамках предмета «информатика».

Справка дана для предоставления в ИТОиНО ФГАОУ ВПО «Сибирский Федеральный университет» Институт педагогики, психологии и социологии по адресу 660041, г.Красноярск, проспект Свободный, 79.

Директор МБОУ Емельяновской СОШ №1



Подус Л.В.

**Заявление о согласии выпускника на размещение выпускных
квалификационных работ в электронном архиве ФГАОУ ВО СФУ**

1 Я, Жосманов Курман Юрьевич

студент (ка) ИИМС 21-15-025

институт/ группа

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (далее – ФГАОУ ВО СФУ), разрешаю ФГАОУ ВО СФУ безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме написанную мною в рамках выполнения образовательной программы

Федеральное образование

указать выпускную квалификационную работу бакалавра, дипломную работу специалиста, дипломный проект специалиста, магистерскую диссертацию

на тему: Методика «Визуальное дополнение» с применением

ИКТ как средство развития коммуникативных
умений подростка название работы

в открытом доступе на веб-сайте СФУ, таким образом, чтобы любой пользователь данного портала мог получить доступ к выпускной квалификационной работе (далее – ВКР) из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на выпускную работу.

2 Я подтверждаю, что выпускная работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает авторских прав иных лиц.

«02» 02 2018

Жосманов

подпись