

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
« ____ » _____ 2016 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ХОДЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Руководитель	_____	<u>канд. пед. наук, доц.</u>	<u>В. Н. Лутошкина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>Е. В. Шандрова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю.С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 Формирование коммуникативных способностей у младших подростков как социально-педагогическая проблема	7
1.1 Коммуникативные способности младших подростков в контексте ведущей деятельности	7
1.2 Понятие и общая характеристика коммуникативных способностей младших подростков.....	23
1.3 Совместная деятельность младших подростков как средство формирования коммуникативных способностей	27
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	35
2 Эмпирическое исследование формирования коммуникативных способностей младших подростков в ходе совместной деятельности.....	37
2.1 Констатирующий эксперимент: описание работы по формированию коммуникативных способностей у младших подростков средствами совместной деятельности.....	37
2.2 Описание исследования и оценка эффективности исследования по формированию коммуникативных способностей у младших подростков средствами совместной деятельности.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	41
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	44
Приложение А (обязательное).....	48

ВВЕДЕНИЕ

С переходом ребенка в среднюю школу его связи с окружающими людьми, как взрослыми, так и детьми, расширяются и усложняются. Характерной особенностью подростков по сравнению с младшими школьниками является усиленное стремление к общению с товарищами. Подростка невозможно удержать в рамках узкого семейного коллектива. Особую роль в его жизни начинает играть коллектив сверстников и складывающиеся в нем взаимоотношения.

В процессе коммуникации подросток хочет заслужить уважение и признание сверстников, пользоваться среди них авторитетом. Коллектив предъявляет подростку высокие требования, и завоевать авторитет и уважение товарищей он сумеет лишь в том случае, если будет отвечать этим требованиям.

Построение коммуникации со сверстниками становится чрезвычайно важным фактором развития личности подростка. Оно делает его жизнь эмоциональнее, насыщеннее, богаче и интереснее. Отношения со сверстниками дают подростку незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе. А поскольку для подростка именно это и является главным на данном этапе развития, то мы обязаны считать общение ведущим видом деятельности в этом возрасте.

Что же касается роли коммуникации в развитии коммуникативных способностей у подростков, то следует опереться на их способность к общению. По мнению А. А. Леонтьева, «коммуникативные способности – это основа для достижения высоких результатов в личностном развитии и учебной деятельности, а также в успешности дальнейшей профессиональной деятельности. Такие способности в наибольшей степени социально обусловлены. Они проявляются в уровне реализации

индивида всех трех сторон общения: коммуникативной – в средствах передачи информации (речи письменной и устной, жестах, мимике и т. д.); интерактивной – в способах и приемах психологического воздействия и активного взаимодействия в совместной деятельности; перцептивной – в межличностном восприятии, оценивании и взаимопонимании людей. Способность к коммуникации предполагает и развитую степень социально-психологической адаптации, то есть активные приспособления индивида к условиям новой социальной среды, умение оказывать психологическое воздействие на окружающих, убеждать их и располагать к себе» [8, с. 120].

Итак, в младшем подростковом возрасте потребность в общении со сверстниками становится одной из центральных потребностей подростка.

Кон И. О. считает, что «психология общения в подростковом возрасте и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т. е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля взрослых».

Результатом коммуникации служат складывающиеся отношения со сверстниками. Таким образом, общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов. Не просто действие, не просто воздействие одного субъекта на другого, а именно взаимодействие [6, с. 25; 7, с. 78; 32, с. 64; 22, с. 18].

Если же коммуникативные способности не сформированы, то происходит усвоение опыта негативных отношений, что порождает такие черты характера, как крикливость, нетерпимость к чужому мнению или

оценке другого, агрессивность, склонность. И, как итог, – реализация потребности в общении через девиантные формы поведения.

Исходя из вышесказанного, актуальность и проблема развития коммуникативных способностей младших подростков обусловлена их переходом на новую возрастную ступень, характеризующуюся:

- новой ведущей деятельностью, определяющей потребность младших подростков в общении со сверстниками;
- трудностью построения коммуникаций за рамками уже сложившегося круга общения.

С учетом данного обстоятельства, передо мной стояла задача освоения младшими подростками коммуникативных способностей за рамками уже сложившегося круга общения, то есть в пространстве классной жизни.

Для решения данной проблемы я исходила из концепции А. Н. Леонтьева: потребность в общении порождает потребность в совместной деятельности.

Это позволило сформулировать следующую гипотезу: успешное формирование коммуникативных способностей младших подростков возможно при условии включения младших подростков в совместную деятельность, которая будет основываться на следующих принципах:

- совместная деятельность подчиняется общей цели;
- право выбора участниками совместной деятельности формы и содержания работы;
- возможность творческой самореализации участников совместной деятельности.

Цель работы: определить условия формирования коммуникативных способностей у младших подростков в ходе совместной деятельности.

Объект исследования: коммуникативные способности младших подростков.

Предмет исследования: условия формирования коммуникативных способностей младших подростков в процессе совместной деятельности.

База исследования: МБОУ «Иланская СОШ №1» г. Иланского. К опытно-экспериментальной работе были привлечены учащиеся 5 класса.

1 Формирование коммуникативных способностей у младших подростков как социально-педагогическая проблема

1.1 Коммуникативные способности младших подростков в контексте ведущей деятельности

В данной главе рассмотрим коммуникативные способности младших подростков как социально-педагогическую проблему с точки зрения особенностей данного возраста и возможных рисков.

На сегодняшний день одной из важных задач социальной педагогики является формирование коммуникативных способностей школьников. Эта задача рассматривается в контексте модернизации и гуманизации образования. В связи с этим коммуникативно-ориентированный подход получил в последние 10-15 лет ведущие позиции в социальной педагогике.

Понятие коммуникативных способностей рассматривается в психологии, психолингвистике, методике, но трактуется в каждой науке по-разному. Так, в психолингвистике А. А. Леонтьев и И. А. Зимняя рассматривают коммуникативные способности как деятельность общения, и указывают, что «для полноценного общения подросток должен располагать следующими умениями: правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, уметь грамотно спланировать свою речь, выбрать содержание общения и найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь».

Понимание коммуникативных способностей младших подростков должно строиться с учетом особенностей данного возраста.

Тема подросткового возраста в возрастной психологии занимает особое место. Важность ее определяется, во-первых, большим практическим значением (из десяти классов средней школы, по крайней мере, в пяти учатся подростки); во-вторых, именно в этом возрасте наиболее отчетливо проявляется проблема соотношения биологического

и социального в человеке; в-третьих, подросток, очевидно, иллюстрирует многогранность и сложность самого понятия «возраст» [20, с. 103].

Подростковый возраст является переходным, прежде всего, в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Подростки – все еще школьники и находятся на иждивении родителей и государства. Их основная деятельность – учеба. К биологическим факторам относят половое созревание, а также бурное развитие и перестройка организма. Не следует объяснять особенности поведения детей в этом возрасте лишь исходя из изменений, происходящих в организме подростка. Неизбежным, естественным и нормальным является появление у подростков соответствующих мыслей, чувств, переживаний, интереса к противоположному полу. Это одно из важных психических новообразований, и взрослые должны относиться к этому бережно, без особой тревоги, но внимательно. Следует использовать метод переключения внимания подростков на другие интересы: спорт, общественно-полезная, кружковая работа. Половое созревание вносит серьезные изменения в жизнь ребенка, нарушает внутреннее равновесие, вносит новые переживания, влияет на взаимоотношения мальчиков и девочек [36, с. 47].

В качестве этапа переходного периода это время ломки старых, отживших форм, разрушение специфически детских образований, которые могут тормозить полноценное развитие в дальнейшем. Проявляемое в этот период противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции являются продуктивными для формирования самостоятельной личности.

Переход к периоду младшего подросткового возраста сопровождается резкой ломкой психики, получившей название «подросткового кризиса», когда учебная деятельность перестает оказывать то влияние на развитие, которое она имела в предыдущий

период, а ведущей деятельностью становится общение со сверстниками. Происходит психологическое отдаление от взрослых, с частыми конфликтами. Д. Б. Эльконин называет это «интимно-личностным общением» [26, с. 8].

А вот точка зрения Б. Ц. Бадмаева: «Причина конфликтных ситуаций в общении взрослых с подростком объясняется изменением отношения подростка к действительности: он чувствует себя «уже не ребенком» или «не хуже взрослого», а взрослый продолжает считать его ребенком, то есть налицо изменение позиции ребенка по отношению к самому себе и ко всем взрослым, в том числе к учителям и родителям» [35, с. 162; 43, с. 54].

Подростковый возраст – благоприятный период для развития познавательной активности, любознательности, время для развития самосознания подростка, его рефлексии, Я-концепции, образа «Я».

С переходом ребенка в среднюю школу его связи с окружающими людьми, как взрослыми, так и детьми, расширяются и усложняются. Характерной особенностью подростков по сравнению с младшими школьниками является усиленное стремление к общению с товарищами. Подростка невозможно удержать в рамках узкого семейного коллектива. Особую роль в его жизни начинает играть коллектив сверстников и складывающиеся в нем взаимоотношения.

Подросток хочет заслужить уважение и признание сверстников, пользоваться среди них авторитетом. Коллектив предъявляет подростку высокие требования, и завоевать авторитет и уважение товарищей он сумеет лишь в том случае, если будет отвечать этим требованиям.

Построение коммуникации со сверстниками становится чрезвычайно важным фактором развития личности подростка. Оно делает его жизнь эмоциональнее, насыщеннее, богаче и интереснее. Отношения со сверстниками дают подростку незаменимый опыт

социального общения, практику жизни в коллективе. А поскольку для подростка именно это и является главным на данном этапе развития, то мы обязаны считать общение ведущим видом деятельности в этом возрасте.

Что же касается роли коммуникации в развитии коммуникативных способностей у подростков, то следует опереться на их способность к общению. Такие способности в наибольшей степени социально обусловлены. Они проявляются в уровне реализации индивида всех трех сторон общения: коммуникативной – в средствах передачи информации (речи письменной и устной, жестах, мимике и т. д.); интерактивной – в способах и приемах психологического воздействия и активного взаимодействия в совместной деятельности; перцептивной – в межличностном восприятии, оценивании и взаимопонимании людей. Способность к коммуникации предполагает и развитую степень социально-психологической адаптации, то есть активные приспособления индивида к условиям новой социальной среды, умение оказывать психологическое воздействие на окружающих, убеждать их и располагать к себе [8, с. 120].

Потребность в общении со сверстниками становится одной из центральных потребностей подростка. Сейчас эта потребность приобретает новое качество – и по содержанию, и по формам выражения, и по роли, которую она начинает играть во внутренней жизни подростка – в его переживаниях и мыслях. В 12-13 лет наиболее значимо групповое общение, общение в компании ровесников, «пик» которого приходится на 13-14 лет [16, с. 138].

Принадлежность к группе играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах ровесников. Группа создает особое чувство – чувство «мы». Деление на «мы» и «они» (взрослые или ровесники, но члены другой группы)

имеет для подростка очень большое значение, что часто не учитывается взрослыми. С развитием группового общения связана одна из наиболее сложных проблем подросткового возраста – проблема отверженности, а в наиболее крайних формах – случаи, когда подросток становится объектом издевательства, насмешек, физической агрессии со стороны группы сверстников.

Причины отверженности очень индивидуальны и многогранны. Их своевременная диагностика, определение конкретных способов помощи – важная задача деятельности взрослых (прежде всего психологов, работающих с подростком педагогов).

Поварницына Л. А. выделяет шесть групп трудностей общения:

1 группа – трудности, связанные с неумением вести себя, незнанием, что и как сказать;

2 группа – трудности, связанные с непониманием и неприятием партнера общения;

3 группа – трудности, вызванные непониманием партнера общения, т. е. недостаточной сформированностью собственной перцептивной стороны общения;

4 группа – трудности, связанные с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру;

5 группа – трудности, вызванные общей неудовлетворенностью человека общением.

Далее рассмотрим отличия в коммуникации и стиле общения мальчиков и девочек.

На первый взгляд, мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакты с другими детьми, затевают совместные игры и так далее.

Однако различие между полами в уровне коммуникации не столько количественные, сколько качественные. Хотя возня и силовые

игры приносят мальчикам громадное эмоциональное удовлетворение, в них обычно присутствует дух соревнования, не редко игра переходит в драку. Содержание совместной деятельности и собственный успех в ней значат для мальчиков больше, чем наличие индивидуальной симпатии к другим участникам игры.

Коммуникация девочек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. Судя по данным психологических исследований, мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и лишь потом, в ходе игрового или делового взаимодействия, у них складывается положительная установка, появляется тяга друг к другу. Девочки, наоборот, вступают в контакт главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них сравнительно второстепенно.

С раннего возраста мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки к интенсивному общению, мальчики чаще играют большими группами, а девочки – по двое или по трое [3, 112].

Социометрическое лонгитюдное исследование Д. Эдери и М. Халлинен нескольких школьных классов (возраст детей от 9 до 12 лет) показало, что диады девочек являются более закрытыми для посторонних, нежели мальчишеские компании, но в тоже время более тесно связанными с родительской семьей. Зато мальчишеские компании имеют более строгий и устойчивый порядок, систему лидерства, более автономны от взрослых.

Кон И. О. считает, что «психология общения в подростковом возрасте и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т. е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля взрослых».

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду коммуникации и группирования со сверстниками, в обществе которых они находятся или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, спасение от скуки признание собственной значимости. Для подростка важно не только быть вместе со сверстниками, но, и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения подростков, особенно младших подростков [38, с. 97].

Внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во чтобы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой – пренебрежение собственными недостатками.

Д. И. Фельдштейн выделяет три формы коммуникации подростков: интимно-личную, стихийно-групповую, социально-ориентированную.

«Интимно-личностное общение – взаимодействие, основанное на личных симпатиях, – «я» и «ты». Содержанием такого общения выступает соучастие собеседников в проблемах друг друга. Оно возникает при условии общности ценностей партнеров, а соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений друг друга, симпатией. Высшими формами интимно-личностного общения являются дружба и любовь.

«Стихийно-групповое общение – взаимодействие, основанное на случайных контактах – «я» и «они». Стихийно-групповой характер коммуникации подростков доминирует в том случае, если не организована общественно-полезная деятельность, подростков. Такой вид общения приводит к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе стихийно-группового общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и т. д.

«Социально-ориентированное общение – это взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел – «я» и «общество». Социально-ориентированное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов, организаций и т. д.

Исследования, проведенные Д. И. Фельдштейном, показывают, что потребность подростка в интимно-личностном общении в основном удовлетворяются только на 34%, потребность в социально-ориентированном общении остается не удовлетворенной в 38,5% случаев, что обуславливает преобладание стихийно-группового общения (56%), хотя потребность в данной форме выражена в минимальном количестве.

Фельдштейн Д. И. считает, что «в условиях планомерного и последовательного включения подростков в систему общественно-полезной деятельности резко возрастает, во-первых, потребность подростка в социально-ориентированной форме коммуникации, во-вторых, потребность в интимно-личностном общении несколько понижается, а оно само отвергает существенные изменения, потребность в стихийно-групповом общении падает почти до нуля».

Фельдштейном Д. И. проводились исследования на выявление круга общения подростков и мотивов общения. Результаты исследования показали, что каждой из форм коммуникации соответствует определенный круг общения.

Так, при интимно-личной форме партнерами по общению у подростков чаще всего выступают товарищи по классу – 50,5%, друзья по двору – 29%, товарищи по команде, клубу, кружку – 14%, более старшие ребята – 8,2%.

Взрослые, а также младшие дети исключены в качестве партнеров общения, так как, видимо, не представляют для подростков личной значимости в качестве субъектов общения.

При стихийно-групповой форме коммуникации иерархия предпочтения партнеров общения иная. В ней ведущее место занимают товарищи по двору (65,5%), более старшие (18,9%) и более младшие (6,7%), ребята, случайные взрослые (2,7%). Товарищи по классу занимают не значительное место в круге общения подростков данной группы.

Педагоги и родители вообще не входят в круг общения подростков данной формы. Этот факт не может не настораживать, так как стихийно складывающиеся не формальные группы подростков нередко приобретают противоправную направленность, превращаясь в криминальные объединения так как у подростков, участвующих в социально-ориентированной форме общения, лично значимыми партнерами общения являются сверстники [17, с. 201; 40, с. 71].

Как теперь стало понятно, результатом коммуникации служат складывающиеся отношения со сверстниками. Таким образом, общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов. Не просто действие, не просто воздействие одного субъекта на другого, а именно взаимодействие.

Если же коммуникативные способности не сформированы, то происходит усвоение опыта негативных отношений, что порождает такие черты характера, как крикливость, нетерпимость к чужому мнению или оценке другого, агрессивность, склоность. И, как итог, – реализация потребности в общении через девиантные формы поведения.

В этом возрасте подросток весьма подражателен. Это может привести его к ошибочным и даже аморальным представлениям и поступкам.

Мальчики-подростки склонны выбирать себе кумирами сильных, смелых и мужественных людей. Притягательными могут для них стать не только книжные пираты и разбойники, но и вполне реальные местные хулиганы. Подражая им, подростки, сами того не понимая, переходят ту опасную грань, за которой смелость становится жестокостью, независимость – подлостью, любовь к себе – насилием над другими.

Такие подростки, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы, агрессивны, конфликтны, что затрудняет общение таких подростков с окружающими и создает значительные сложности при их воспитании [13, с. 26; 15, с. 59].

По мнению Шнейдер Л. Б., «для полноценного существования подросток нуждается в постоянном сопротивлении (средовых факторов, внутренних условий) его стремлениям к удовлетворению собственных потребностей, поскольку такое сопротивление обеспечивает феномен актуального самочувствия и создает возможности для развития. С другой стороны, преодоление сопротивления удовлетворению той или иной потребности всегда вызывает напряжение, что при отсутствии соответствующего эмоционально-волевого ресурса приводит к деструктивным эффектам: конфликтам, стрессу, агрессии, девиациям».

Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и возможностью рецидива. При этом зачастую самим подростком проступок оценивается как выражение самостоятельности и проявление некоего «геройства» [30, с. 82].

Наиболее часто несовершеннолетними совершаются правонарушения в отношении сверстников или других лиц, которые характеризуются как нарушение прав и безопасности личности, то есть подростки в отношении этих лиц применяют агрессию.

Подростки с асоциальной агрессией существенно отличаются от своих более успешных в социальном плане сверстников. Они чаще и более непосредственно выражают свою агрессию. Агрессивные подростки, нарушающие законы, не доверяют окружающим, избегают ситуаций, в которых они могут оказаться в эмоциональной зависимости. Они менее доброжелательно относятся к сверстникам, практически не чувствуют вины за агрессивное поведение, подчиняются больше внешним, а не внутренним ограничениям. Такие подростки действуют практически во вред себе, так как в результате своих действий лишаются привязанностей и попадают под жесткий контроль представителей власти, к которым не испытывают ни доверия, ни уважения [27, с. 218].

Агрессивное поведение подростков подразделяется специалистами на две группы:

1. Не социализированные формы агрессивного поведения, которые не носят враждебного характера и не имеют своей целью причинение ущерба другому человеку.

2. Социализированные формы агрессивного поведения, характеризующиеся враждебностью и имеющие своей целью причинение ущерба или боли другому человеку.

Мотивы собственного поведения могут осознаваться подростком, но чаще совершение агрессивных поступков побуждается и поддерживается бессознательными тенденциями. Психологической целью агрессии может быть как причинение страдания и вреда жертве, так и достижение иных результатов.

При этом специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является зависимость подростка от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В этом возрасте умение быть агрессивным друзьями часто воспринимается как наличие силы. Любая подростковая группа имеет свои ритуалы и мифы, поддерживаемые лидером. Например, широко распространены ритуалы посвящения в члены группы или испытания новичков. Ритуалы усиливают чувство принадлежности к группе и дают подросткам ощущение безопасности, а мифы становятся идейной основой ее жизнедеятельности. Последние широко используются группой для оправдания ее внутригрупповой и внешней агрессии. Насилие, «одухотворенное» групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе [18, с. 69; 41, с. 163].

В отдельных случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть отдельные подростки-аутсайдеры, дезадаптированные в силу различных причин и предпринимающие попытки самоутвердиться с помощью агрессии. Проявление агрессивности определяется статусом подростка в группе. Наиболее высокий уровень агрессии наблюдается у лидеров и «отверженных». Лидеры с помощью агрессивных действий укрепляют свое первенство, а отверженные группой посредством агрессии показывают неудовлетворенность своим положением.

Уровень вовлеченности в противоправную деятельность зависит от многих личностных особенностей подростка и от семейных установок и

микроклимата, в котором он воспитывается, от уровня терпимости социума, от законодательной базы, предусматривающей ответственность несовершеннолетних за правонарушения [14, с. 115].

Таким образом, агрессивное поведение подростков является не однородным феноменом, а имеет различные внутренние и внешние причины и зависит от возрастных особенностей, индивидуальных целей, причин, обуславливающих его возникновение.

К тому же, трудности жизненного плана, семейные проблемы, влияние друзей могут вызвать у ребят сложности в развитии и становлении. Поэтому одним из главных направлений работы педагогов должно стать формирование у детей нравственного опыта, развитие системы справедливых оценочных суждений [10, с. 62].

Исследования показывают заметное смещение акцентов с традиционно-положительных моральных ценностей на мнимые, ложные и даже антисоциальные. Некоторые подростки гордятся своими знакомствами с правонарушителями.

Исходя из вышеперечисленных проблем построения коммуникации подростков, все коммуникативные способности можно объединить в четыре группы:

- умение быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;
- умение правильно планировать свою речь, т. е. содержание акта общения;
- умение находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т. д.);
- умение обеспечивать обратную связь.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования коммуникативные способности понимаются с точки зрения универсальных учебных действий.

Коммуникативные универсальные учебные действия, с точки зрения Асмолова А. Г., «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми».

Развитие личности обучающихся в соответствии с новыми стандартами основывается на усвоении ими универсальных учебных действий.

К коммуникативным универсальным учебным действиям, формируемым в начальной школе, относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, а именно, определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов, т.е. инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов: выявление конфликтов, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, оценка, коррекция его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

В основной школе универсальные учебные действия учащихся имеют более сложную структуру, однако их основные виды остаются

теми же. Итак, начиная с 5 класса у учащихся формируются следующие универсальные учебные действия:

1. Общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией – это умение:

- Слушать и слышать друг друга;
- С достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- Адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;
- Представлять конкретное содержание и сообщать его в письменной и устной форме;
- Спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое;
- Вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

2. Способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия предполагает:

- Понимание возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной;
- Готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции;
- Умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решение и делать выбор;
- Умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию невраждебным для оппонента образом.

– 3. Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – это:

– Определение цели и функций участников, способов взаимодействия;

– Планирование общих способов работы;

– Обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений;

– Способность брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство);

– Способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);

– Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов решения конфликта, принятие решения и его реализация;

– Управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действия партнера, умение убеждать.

4. Работа в группе (включая ситуацию учебного сотрудничества и проектные формы работы) – это умение:

– Устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации;

– Интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;

– Обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе;

– Переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать ее как задачу через анализ ее условий.

5. Следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества – это:

- Уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого;
- Адекватное межличностное восприятие;
- Готовность адекватно реагировать на нужды других; в частности, оказывать помощь и эмоциональную поддержку партнерам в процессе достижения общей цели совместной деятельности;
- Стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии.

6. Речевые действия как средства регуляции собственной деятельности – это:

- Использование адекватных языковых средств для отображения в форме речевых высказываний своих чувств, мыслей, побуждений и иных составляющих внутреннего мира;
- Речевое отображение (описание, объяснение) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности как в форме громкой социализованной речи, так и в форме внутренней речи (внутреннего говорения), служащей этапом интериоризации – процесса переноса во внутренний план в ходе усвоения новых умственных действий и понятий.

Таким образом, процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития коммуникативных способностей [4, с. 29].

1.2 Понятие и общая характеристика коммуникативных способностей младших подростков

Теоретические основы формирования коммуникативных способностей личности рассматриваются в трудах отечественных и

зарубежных ученых Л. С. Выготского, Е. Г. Злобиной, М. С. Кагана, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрика, П. М. Якобсона и др. Раскрытию особенностей общения младших подростков посвящены исследования отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, В. С. Мухиной, Р. С. Немова, В. Н. Мясищева.

Считаем необходимым в нашей работе рассмотреть взгляды данных исследователей на сущность понятия коммуникативных способностей.

В современной психологии общепризнанным является мнение о том, что «невозможно исследовать развитие и функционирование человеческого общества, развитие и функционирование человеческой личности, не обращаясь к понятию общения, не интерпретируя это понятие тем или иным образом и, не анализируя его конкретных форм и функций, в тех или иных социальных и исторических условиях» [1, с. 93; 11, с. 302; 21, с. 14; 23, с. 50].

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения понятия «коммуникативные способности». Е. В. Семенова определяет их как «качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне». В работах В. Д. Ширшова они [40, с. 189] понимаются как «комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности» [40, с. 189].

С. Л. Рубинштейн и Б. Теплов утверждают, что «коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение и проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении. При этом отражается в коммуникативных навыках и умениях, а

особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков».

А. В. Мудрик в основу данного понятия положил «умение ориентироваться школьниками в партнерах, ситуациях и видах деятельности. Способность же, по мнению автора, – это «умение, а также возможность производить какие-либо действия».

В новейшем психологическом словаре коммуникативные способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности человека, обеспечивающие легкое вступление в контакты с другими людьми и в дальнейшем поддержании с ними оптимальных отношений.

Большинство авторов указывают, что «если эти коммуникативные умения у подростка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту. Формирование предполагает изменение в развитии личности человека или отдельных его качеств, которые происходят под влиянием совокупности факторов: внутренних и внешних, природных и социальных, объективных и субъективных».

Лев Семенович Выготский в своих работах под коммуникативными способностями школьника понимал «комплекс индивидуально-психологических качеств личности социальной направленности, уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности, желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность и умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать свое состояние в деловых и личностных контактах с окружающими».

Под качествами личности социальной направленности Лев Семенович Выготский понимал контактность, эмпатию и доброжелательность. Под знаниями, умениями и навыками социально-коммуникативной деятельности – знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения и умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуациях. На наш взгляд данное определение наиболее полно отражает сущность коммуникативных способностей у младших подростков.

«Коммуникативные способности как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации» определяет О. Г. Баранова [5, с. 566].

А. Е. Дмитриева рассматривает коммуникативные способности как «структурные элементы общеучебных умений и коммуникативной деятельности. В таком подходе рассмотрена структура коммуникативных способностей. По структуре коммуникативные способности являются сложными, высокого уровня, включающими в себя простейшие элементарные умения. Простейшие коммуникативные способности на основе знания путем осознанного многократного повторения преобразуются и доводятся до навыка. Это обеспечивает возможность формирования более сложных умений, т. е. качественно более высокого уровня» [19, с. 182; 24, с. 73].

Исследование сущности коммуникативных способностей предполагает необходимость рассмотрения коммуникации в контексте общения. При этом многие из исследователей рассматривают «общение как форму и способ общественных отношений между людьми». Авторы также отмечают тесную связь общения с деятельностью [25, с. 109; 28, с. 33; 29, с. 72].

С точки зрения деятельностного подхода общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности.

Коммуникацию можно рассматривать и как один из видов деятельности. В частности, Б. Г. Ананьев писал, что «человек является субъектом труда, общения, познания» [1, с. 269]. А. Н. Леонтьев считал, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности. В этом случае оно становится подчиненной структурой, процессом, который порожден потребностями в совместной деятельности». Стоит отметить, что тенденция выводить общение из деятельности появилась еще в советской психологии. Причем интересно, что здесь общение в любом случае рассматривается как «подчиненная» область или производная от деятельности. Таким образом, становится понятно, что общение — один из видов деятельности наравне с трудом и познанием, а коммуникативные способности являются составляющей этой деятельности [8, с. 56].

1.3 Совместная деятельность младших подростков как средство формирования коммуникативных способностей

Рассмотрим условия формирования коммуникативных способностей у младших подростков.

Поскольку в младшем подростковом возрасте у школьников появляется потребность в общении, а коммуникативные способности могут оказаться несформированными, то одним из ключевых условий их формирования является включение младших подростков в совместную деятельность. К тому же, исходя из концепции А. Н. Леонтьева, «потребность в общении порождает потребность в совместной деятельности». При этом общение и совместная деятельность являются основными потребностями человека и, в то же время, это способы и

средства для удовлетворения многочисленных других потребностей и развития способностей коммуникации. По мнению Г. А. Цукерман, «совместная деятельность является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками».

Рассмотрим, что же понимается различными исследователями под совместной деятельностью.

Витковская И. М. понимает под совместной деятельностью следующее: «это деятельность, которая осуществляется несколькими подростками вместе и предполагает объединение индивидуальных деятельностей, которое преобразует структуры индивидуальных деятельностей за счет их взаимного дополнения и качественного обогащения».

И. В. Карасева считает, что «совместная деятельность – это одна из форм организации групповой работы, подразумевающая временное разделение класса на группы для совместного решения определенных задач». В ходе такой работы, ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути ее решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместный результат».

По мнению Д. А. Леонтьева, «совместная деятельность – это деятельность при которой ее задачи воспринимаются как групповые и требующие кооперации при решении, и существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности».

Изучая литературу, посвященную совместной деятельности, мы видим, что существует несколько разных подходов к трактовке совместной деятельности. Но наибольшее внимание совместной деятельности уделяется в социально психологии. Здесь термин «совместная деятельность» рассматривается как «главное условие социально-психологической интеграции включенных в нее участников».

В. В. Рубцов говорит, что «акты индивидуальной деятельности являются условием существования и воспроизводства процессов групповой активности. Это свидетельствует о взаимообогащении индивидуальной и совместной деятельности, и о взаимодействии индивидуально- и социально-нормативных условий совместного процесса».

Итак, «совместная деятельность — это организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры, и где отличительными признаками совместной деятельности являются:

1. Пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними и в том числе обмена действиями, обмена информацией, а также взаимной перцепции;

2. Наличие единой цели предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из включенных в совместную деятельность индивидов;

3. Наличие органов организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями. Либо распределены между ними;

4. Разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей. Это предполагает взаимозависимость индивидов, проявляющуюся либо в конечном продукте совместной деятельности, либо в самом процессе его производства. Если в первом случае индивидуальные операции осуществляются параллельно и не зависят от последовательности

действий окружающих, то во втором они взаимообусловлены и специализированы;

5. Возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, образующихся на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий и приобретающих со временем относительно самостоятельный характер. Будучи исходно обусловлены содержанием совместной деятельности, межличностные отношения в свою очередь оказывают воздействие на ее процесс и результаты».

Кроме того, литературные источники указывают на наличие психологической структуры совместной деятельности. Например, Журавлев А. Л. утверждает, что «основные компоненты психологической структуры индивидуальной деятельности, ранее выделенной в общей теории психологии Ананьевым Б. Г., Леонтьевым А. Н., Рубенштейном С. Л., могут использоваться для анализа структуры совместной деятельности. Описание психологической структуры деятельности обычно начинается с выделения ее целей. Общая цель совместной деятельности является важнейшим компонентом структуры совместной деятельности. Под ней понимается идеально представленный будущий результат, который стремится достичь общности индивидов» [1, с. 149; 10, с. 63].

Ломов Б. Ф. считает, что «обязательным компонентом психологической структуры совместной деятельности является общий мотив. Это то, что побуждает общность индивидов к выполнению совместной деятельности.

Следующим компонентом в структуре совместной деятельности являются совместные действия, направленные на реализацию задач совместной деятельности и выполняемые с помощью многочисленных

средств осуществления совместной деятельности, причем как индивидуальных, так и групповых средств, способов, приемов.

Структуру совместной деятельности завершает общий результат, полученный группой участников совместной деятельности. Здесь важное значение имеет не только общий объективный результат, но и его субъективное отражение индивидуальными и коллективным субъектами. Конечный результат совместной деятельности может выражаться через субъективные индивидуальные и групповые оценки достигнутого в совместной деятельности.

Кроме того, одним из важнейших компонентов, оказывающих непосредственное влияние на эффективность совместной деятельности, является коммуникация. Коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, и именно в этом процессе участникам необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, то есть вырабатывать формы и нормы совместных действий».

Итак, важнейшим условием выполнения совместной деятельности являются процессы распределения, объединения (интегрирования), согласованности (координации) и управления индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами, то есть все перечисленные процессы имеют отношение ко всем основным структурам, составляющим деятельность.

В качестве же ключевых принципов построения совместной деятельности нами выделяется следующее: «совместная деятельность подростков подчиняется общей цели, участники совместной деятельности имеют право выбора формы и содержания работы, а также возможность творческой самореализации участников совместной деятельности».

Часто под совместной деятельностью понимается учебное сотрудничество и взаимодействие подростков.

В педагогике накоплен большой опыт организации совместной деятельности.

Для понимания сущности совместной деятельности, которая обеспечивает формирование коммуникативных способностей подростков, обратимся к методикам организации совместной деятельности.

В рамках рассмотрения совместной деятельности учащихся как учебного сотрудничества, Васильева И. В. выделяет следующие его условия: соревнование школьников друг с другом за право называться лучшим; приобретение знания независимо друг от друга, постановка перед собой цели и продвижение к ней; работа в небольших группах.

Основные принципы учебного сотрудничества:

1) Взаимозависимость членов группы, которую можно создать на основе единой цели, которую можно достичь только сообща, распределенных внутригрупповых ролей, функций и общих ресурсов.

2) Личная ответственность каждого. Каждый участник группы отвечает за собственные успехи и успехи товарищей.

3) Равная доля участия каждого члена группы. Совместная учебно-познавательная, творческая и другая деятельность учащихся в группе на основе взаимной помощи и поддержки достигается, как правило, выделением внутригрупповых ролей.

4) Рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования.

Таким образом, «при обучении в сотрудничестве особое внимание уделяется групповым целям и успеху всего коллектива, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими ее членами при работе. Задача каждого ученика состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, но и в том, чтобы узнать что-то вместе, чтобы каждый

участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки. При этом важно, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый ученик».

Рассмотрим совместную деятельность с точки зрения методики коллективной творческой деятельности И. П. Иванова. «Данная методика предполагает широкое участие в выборе, разработке, проведении и анализе коллективных дел. Каждому учащемуся предоставляется возможность определить для себя долю, характер своего участия и ответственности».

Успешное использование системы коллективного творческого дела, а значит реализация его воспитательных возможностей, определяется полным воплощением в воспитательной работе основного условия: развитие отношений творческого содружества участников.

Существуют принципы коллективного взаимодействия:

- принцип гуманизма: признание учащегося субъектом воспитания, помощь и опора на позитивное в нем. Ребенок живет, а не готовится к жизни;
- принцип природосообразности: психофизиологические и возрастные особенности;
- принцип равенства и сотрудничества: все члены коллектива занимают равные положения;
- принцип культуросообразности: основан на общечеловеческих ценностях, на нормах национальной культуры и региональных традициях;
- принцип открытости и доступности: все учащиеся могут принимать участие в самоуправлении;
- принцип добровольности: добровольное и самостоятельное решение ребенка в выборе видов деятельности;
- принцип создания ситуации успеха для каждого ребенка

является неотъемлемой частью коллективного творческого дела.

Широко применяют различные формы коллективной творческой деятельности:

– совместно-индивидуальная деятельность предполагает, что каждый ученик индивидуально выполняет свою работу, которая на завершающем этапе становится частью, элементом коллективной работы;

– совместно-последовательная деятельность предполагает последовательное выполнение учащимися определенной технологической операции, когда результат работы одного ученика становится предметом деятельности другого и на уроке представляет собой два основных этапа: 1) индивидуальная работа ученика над элементом, частью общего изделия; 2) последовательная работа на «конвейере», связанная со сборкой, определенной технологической операцией последовательного монтажа коллективного изделия;

– совместно-взаимодействующая деятельность предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества, или постоянное согласование действия всех участников коллективной деятельности. Эта форма организации коллективной деятельности требует от учеников умения общаться в процессе практической деятельности: сотрудничать, уважать чужую инициативу, защищать собственные идеи в процессе согласования вопросов содержания и формы и техники выполнения работы [17, с. 64].

Таким образом, перед педагогом, организующим совместную деятельность младших подростков, стоит серьезная задача понять, за счет чего будет строиться совместная деятельность, и что будет интересно подросткам. Препятствием включения подростков в совместную деятельность может стать страх быть раскритикованным, осмеянным и т. д. поэтому необходимо предоставить подросткам

возможность для свободного выбора, самореализации и стремления заслужить уважение перед сверстниками.

На основе выделенных условий организации совместной деятельности подростков, в следующей главе мы эмпирическим путем будем апробировать данную методику организации совместной деятельности, направленной на формирование коммуникативных способностей младших подростков.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Поскольку ведущей деятельностью младшего подросткового возраста является общение, то формирование и развитие коммуникативных способностей у младших подростков будет наиболее благоприятным по сравнению с другими возрастными периодами. При этом, коммуникативные способности являются одной из ключевых способностей младшего подросткового возраста в контексте ведущей деятельности, обеспечивающей социализацию подростков.

Итак, под коммуникативными способностями младших подростков мы понимаем комплекс индивидуально-психологических качеств личности социальной направленности, уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности, желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность и умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать свое состояние в деловых и личностных контактах с окружающими [33, с. 86].

Говоря о подростковом возрасте, мы понимаем совместную деятельность как деятельность, при которой ее задачи воспринимаются как групповые и требующие кооперации при решении, и существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности. Она

организуется при условии включения в нее младших подростков и строится на следующих принципах: совместная деятельность подростков подчиняется общей цели, участники совместной деятельности имеют право выбора формы и содержания работы, а также возможность творческой самореализации участников совместной деятельности [16, с. 158].

2 Эмпирическое исследование формирования коммуникативных способностей младших подростков в ходе совместной деятельности

2.1 Констатирующий эксперимент: описание работы по формированию коммуникативных способностей у младших подростков средствами совместной деятельности

Для проверки выдвинутой гипотезы, нами была организована совместная деятельность по созданию младшими подростками классного уголка.

Проведение исследования было организовано на базе 5 класса.

Задачи исследования:

1. Развитие познавательной активности, творческого потенциала младших подростков через включение в совместную деятельность.
2. Развитие коммуникативных способностей в общении со сверстниками в ходе совместной деятельности.

В качестве планируемого результата, у подростков должно произойти овладение несформированными у них коммуникативными способностями. На это должно повлиять то взаимодействие, которое будет организовано средствами совместной деятельности.

Перечень проведенных мероприятий:

1. Тестирование коммуникативных способностей Михельсона с целью определения стиля общения.
2. Проведение совместной работы по созданию классного уголка.
3. Повторное тестирование коммуникативных способностей младших подростков.
4. Проведение сравнительного анализа по результатам тестирований коммуникативных способностей пятиклассников.

Задачей совместной деятельности было создание классного уголка как визитной карточки класса. Это объединило младших подростков и стимулировало к работе прежде всего предоставлением им возможности

заняться совместной деятельностью со сверстниками, а также возможностью творческой самореализации. Сами же подростки захотели показать, насколько они «выросли» и каких достижений добились за первый год обучения в основной школе после окончания начальной. И, в соответствии с их ростом, должен был измениться и классный уголок.

Этапы организации совместной деятельности:

1. Принятие подростками совместной задачи.
2. Создание «Банка идей» – каждый подросток пишет на бумаге свою идею и сбрасывает в специальный ящик.
3. Мозговой штурм. На доску выписываются все предложенные идеи. Подростки пишут свою фамилию на стикере и приклеивают его напротив той идеи, за которую они хотят проголосовать. Тем самым, происходит распределение по командам.
4. Совместная деятельность младших подростков в командах.
5. Презентация проделанной работы каждой команды перед всем классом и ее размещение на классном уголке.

2.2 Описание исследования и оценка эффективности исследования по формированию коммуникативных способностей у младших подростков средствами совместной деятельности

Для определения уровня развития коммуникативных способностей младших подростков, был использован тест коммуникативных умений Михельсона, целью которого является определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных способностей.

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. Автором 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: 1) ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12); 2) ситуации, в которых подросток должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24); 3) ситуации, в которых к подростку обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25); 4) ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27); 5) ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимания чувств и состояний другого человека) (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22)» [31, с. 12; 34, с. 204].

В исследовании принимали участие 25 пятиклассников.

После подсчета числа правильных и неправильных ответов в процентном соотношении к общему числу всех полученных ответов младших подростков, было установлено, что уровень агрессивного и зависимого стиля коммуникации составляет 59%, а уровень партнерского и компетентного стиля коммуникации – 41%.

Результаты второго тестирования коммуникативных способностей

младших подростков после проведения совместной деятельности по созданию классного уголка, показали, что уровень агрессивного и зависимого стиля коммуникации удалось снизить с 59 до 35%, а уровень партнерского, компетентного стиля коммуникации – повысить с 41 до 65% от общего числа ответов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования формирования коммуникативных способностей у младших подростков средствами совместной деятельности, нами было установлено, что в младшем подростковом возрасте ведущей деятельностью подростков становится интимно-личностное общение со сверстниками. При этом отношения со сверстниками дают подростку незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе.

Что же касается развития коммуникативных способностей у подростков, то следует опереться на их способность к коммуникации. По мнению А. А. Леонтьева, «коммуникативные способности — это основа для достижения высоких результатов в личностном развитии и учебной деятельности, а также в успешности дальнейшей профессиональной деятельности. Такие способности в наибольшей степени социально обусловлены. Способность к коммуникации предполагает и развитую степень социально-психологической адаптации, то есть активные приспособления индивида к условиям новой социальной среды, умение оказывать психологическое воздействие на окружающих, убеждать их и располагать к себе» [25, с. 86].

Результатом коммуникации служат складывающиеся отношения со сверстниками. Если же коммуникативные способности не сформированы, то происходит усвоение опыта негативных отношений, что порождает агрессию. И, как итог, — реализация потребности в общении через девиантные формы поведения.

Таким образом, процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития коммуникативных способностей.

Под коммуникативными способностями подростка мы понимаем «комплекс индивидуально-психологических качеств личности социальной направленности, уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности, желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность и умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать свое состояние в деловых и личностных контактах с окружающими».

Поскольку в младшем подростковом возрасте у школьников появляется потребность в общении, а коммуникативные способности могут оказаться несформированными, то одним из ключевых условий их формирования является включение младших подростков в совместную деятельность. К тому же, исходя из концепции А. Н. Леонтьева, потребность в общении порождает потребность в совместной деятельности.

По мнению Г. А. Цукерман, «совместная деятельность является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками» [37, с. 71].

Говоря о подростковом возрасте, мы понимаем совместную деятельность как деятельность, при которой ее задачи воспринимаются как групповые и требующие кооперации при решении, и существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности. Она организуется при условии включения в нее младших подростков и строится на следующих принципах: совместная деятельность подростков подчиняется общей цели, участники совместной деятельности имеют право выбора формы и содержания работы, а также возможность творческой самореализации участников совместной деятельности [5, с. 46].

Для проверки выдвинутой гипотезы нами была организована совместная деятельность по созданию младшими подростками классного уголка.

Для определения уровня развития коммуникативных способностей младших подростков, был использован тест коммуникативных умений Михельсона, целью которого является определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных способностей [31, с. 94].

Проведенное исследование показало, что в ходе совместной деятельности по созданию классного уголка у младших подростков произошло овладение многими коммуникативными способностями и умениями. Это подтвердило правильность выдвинутых гипотетических предположений. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод, что формирование коммуникативных способностей возможно при создании определенных организационно-педагогических условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. — М.: Педагогика. Т.1, 1980. - 230 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник. - М.:МГУ,1994.375с.
3. Арестова О. Н., Пахомов И. А. О соотношении физических и смысловых параметров коммуникативного пространства // Вопросы психологии.-2002.-№ 2.-С.112-122.
4. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности: Дис. в виде науч. докл. д. психол. н. — М.: 1996. 141 с.
5. Баранова О. Г. Формирование коммуникативных умений младших подростков во внеучебной деятельности // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 566-569.
6. Батаршев А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности. Таллинн: Центр информационных и социальных технологий «Ре-галис», 1998. - 108 с.
7. Батаршев А. В. Психодиагностика способностей к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. / А.В. Батаршев - М.: ВЛАДОС, 2009. – 456 с.
8. Бодалев А. А. Личность и общение. - М.: Междунар. пед. академия, 1995.-328с.
9. Василик, М. А. Основы теории коммуникации: учебник/ М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов и др./ под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. Волков Б. С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч.2:От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов. (ОПД.Ф.01 -Психология)/Б.С. Волков, Н.В. Волкова;

под редакцией Б.С. Волкова. -М.:Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. -343с.

11. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991.

12. Григорьева Т. Г., Линская Л. В., Усольцева Т. П. Основы конструктивного общения: Методическое пособие для преподавателей. - Новосибирск: Новосиб. ун-т; М.:Совершенство,1997.-171с.

13. Денисова Е. С.; Журнал: «Возрастная психология детей» 2008.

14. Дереча И. И. Технологии организации воспитательного процесса: учеб.-методическое пособие. -Ишим, 2012. -184 с.

15. Зимняя И. А. «Педагогическая психология» М., 2007.

16. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и совершенствование: Дисс.. канд. псих, наук, 1981.-160с.

17. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 1996.-240с.

18. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общение и возрастные особенности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976.-350с.

19. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. / И. Ю. Кулагина. – М.: ЭСМО, 2001. – 356 с.

20. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. - М.: Изд-ий центр «Академия», 2001.-288с.

21. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии.-1979.-№ 1 .-С. 121 -132.

22. Леонтьев А. А. Психология общения. – М., 1997.

23. Леонтьев А.А. Психология общения.-2-е изд., испр. и доп.- М.: Смысл, 1997.-365с.
24. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей психологии/ А. А. Леонтьев.: Избр. псих. труды. – Л., Воронеж, 2001. – 447 с.
25. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
26. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. - № 1. - С. 18-26.
27. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. / О. В. Лишин. – М.: Просвещение, 2001. – 377 с.
28. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М., 2011.
29. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002.
30. Мясищев В.Н. Способности и потребности. Л.:ЛГУ, 1960.- 111с.
31. Основы коммуникации. Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. - Изд-е 2-е, испр. и доп.-СПб. Юобразование, 1995.-195с.
32. Павлов Ю.В. Статистическая обработка результатов педагогического эксперимента: Количественная оценка педагогических явлений.-М.:Знание, 1972.-30с.
33. Петровская Л.А Компетентность общения. М.: МГУ, 1989.269 с.
34. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками/ Азарова Т. В., Барчик О.И. - СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
35. Психологические тесты /Сост. Э.Р.Ахмеджанов.-М.: Светотон, 1995.- 320с.

36. Рогов Е.И. Психология общения.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2001.-336с.;ил.
37. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Под ред. Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 2008.
38. Социальная педагогика: Курс лекций/ Под общ. ред. М. А. Галагузовой.- М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2000.-416с.
39. Толстых Т. И. Становление социальной зрелости школьников на разных этапах развития // Психология и школа. М., 2004.
40. Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация, саморегуляция// Вопросы психологии.-1997.-№3.-С. 102-111.
41. Шипицына Л. М., Защирина О. В., Воронова А. П., Нилова Т.А . Забота общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками.-СПб.: «Детство-пресс»,2000.-314с.
42. Erikson E.H., Erikson J.M. Generativity and identity. Harvard Educational Review . № 51. - 1981. - P. 249-269.
43. Jugenkamp K. H. Padagogusche Diagnostik Weinheim und. - Basel, 1985. -240s.
44. Shaffer D. R. Social and personality development. Pascfic Grove, CA: Brooks/Cole, 1988.
45. Weinstein G.& Alschuler A. Educating and counseling for self-knowledge development. Journal of Counseling and Development, 4, 1985. P. 19-25.

Приложение А (обязательное)

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».

Тестовый материал

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 действия или поступки, 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 [34, с. 113].

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 (комплимент 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 [34, с. 121].

Таблица 1 – Ключи

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

Окончание таблицы 1

П. п №	Зависимые	Компетентные	Агрессивные
15.	ВД	Б	АГ
16.	БД	Г	АВ
17.	Г	АБ	ДВ
18.	АГ	В	БД
19.	АВ	Д	БГ
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