

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ**

**Кваліфікаційна робота (проєкт)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»**

Виконала: студентка 4 курсу 07-431 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Олександра ПЛОХОТНІЧЕНКО

Керівник: к.психол.н., доцент Наталія ТАВРОВЕЦЬКА

Рецензент: Гуренок Г.М. практичний психолог НВК

«Школа гуманітарної праці» ХОР

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретичні аспекти вивчення особливостей медіаграмотності підлітків.....	5
1.1 Сутність поняття медіаграмотності	5
1.2 Феномен комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології	8
1.3. Психологічні особливості підліткового віку та прояв комунікативної у даному віці.....	13
Розділ 2. Експериментальне дослідження комунікативної сфери підлітків.....	25
2.1 Медіаграмотність як чинник формування комунікативної сфери підлітків.....	25
2.2. Основні методи формування комунікативної сфери підлітків за допомогою медіа засобів.....	29
2.3. Організація і методи дослідження.....	34
2.2 Методичні поради формування комунікативної сфери через медіаграмотність.....	40
Висновки.....	48
Список використаних джерел.....	50
Додатки.....	54

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогодні розвиток науково – технічного прогресу призвів до того, що суспільство поступово вступає на новий етап розвитку, де головну роль відіграє інформація та наші знання. Стрімкий ріст обміну інформацією спричинили появу інформаційної нерівності – тобто розшарування суспільства за новими ознаками: по-перше, тих хто використовує нову інформацію для власного розвитку, освіти, і тих, хто потрапляє за межі світового процесу. Подолати цю негативну тенденцію може розвиток медіа- та інформаційної грамотності (МІГ).

Одним зі шляхів розвитку медійної грамотності виступає медіаосвіта, яка почала свій розвиток у 60-х роках ХХ ст. і розглядалася як складова формальної освіти. На сучасному етапі медіаосвіта є потребою не лише школярів, але й усього населення, а розвиток медіаграмотності має відбуватися протягом усього життя людини, не беручи до уваги її вік, статус, професію та місце проживання. Світова спільнота вже має значні теоретичні та практичні напрацювання в цьому напрямку, коли в цей самий час в Україні медіаосвіта розвивається з 2009 р. ,яка охоплює тільки формальну освіту.

На сучасному етапі вивчення цієї проблеми займаються світові дослідники: С. Блюмеке, О.Запєваліна, Е. Мурюкіна, Р. Сального, Н. Хліова, Д.Баака, Дж. Гріпсруда, Е. Єрофєєва, Н. Хітцова, Н. Чичеріна. Серед українських науковців: О. Бурім, І. Дичківська, Н. Духаніна, В. Іванов, Т. Іванов, В. Ільганаєва, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Різун, І. Чемерис, Н. Череповська тощо.

Мета дослідження полягає емпіричному вивченні медіа грамотності підлітків та розвитку їх комунікативних навичок. Визначення головної мети дослідження зумовило необхідність розв'язання низки взаємопов'язаних завдань:

1. Розкрити сутність поняття медіаграмотності та охарактеризувати феномен комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Розглянути психологічні особливості підліткового віку та прояв комунікативної у даному віці.
3. Охарактеризувати медіаграмотність як чинник формування комунікативної сфери підлітків та описати основні методи формування комунікативної сфери підлітків за допомогою медіа засобів.
4. Експериментально дослідити комунікативну сферу підлітків та надати методичні поради формування комунікативної сфери через медіа грамотність.

Об'єктом дослідження медіаграмотність у підлітків.

Предметом дослідження є чинники, принципи формування медіаосвіти у комунікативної сфери підлітків.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез, узагальнення матеріалу наукових джерел із проблеми дослідження та систематизація, описовий метод; емпіричні: «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона, «Опитувальник комунікативної толерантності» В.В. Бойко, Методика М. Снайдера «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні».

Практичне значення роботи. Матеріал дослідження можуть бути використані для розробки розвивальних та профілактичних програм з медіа грамотності, для корекції комунікативних навичок підлітків.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження пройшли обговорення на засіданні кафедри психології факультету психології, історії та соціології ХДУ (протокол № 4 від 09.04.2021р.).

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

1.1. Сутність поняття медіаграмотності

Сучасне суспільство засноване на використанні інформації та знань. Сьогодні неможливо ігнорувати повсюдне поширення медіа, різних форм інформаційних і комунікаційних технологій, або їх вплив на наше особисте, економічне, політичне і громадське життя. Тому для активного і успішної участі в житті інформаційного суспільства необхідні нові види компетенцій (знань, навичок і установок). Часто вживаний термін «грамотність» сьогодні часто супроводжується різноманітними визначеннями, серед них «цифрова», «комп'ютерна», «візуальна», «технологічна», «комунікаційна» і, звичайно ж, «медійна» і «інформаційна». Така тенденція свідчить про зростання інтересу до досліджень в даній області і про динамічну трансформацію сучасного суспільства.

Адекватне використання інформації, отриманої з медіа джерел і від інших постачальників інформації, залежить від здатності людей аналізувати свої інформаційні потреби, а також шукати інформацію і оцінювати якість інформації, до якої вони можуть отримати доступ. Інформація – основне поняття всіх дисциплін, так чи інакше пов'язаних з інформацією [34, с. 54].

Термін «медіаграмотність» походить від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність». Також використовуються такі терміни, як «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» тощо.

На думку канадського науковця і консультанта з питань медіаграмотності Кріс Ворснопа, медіаграмотність – це результат медіаосвіти, вивчення медіа. Тобто чим більше ви вивчаєте медіа, то ви більш медіаграмотні, отже, медіаграмотність – це здатність

експериментувати, інтерпретувати, аналізувати та створювати медіатексти [48, с. 45].

Інші науковці вважають, що медіаграмотність може бути спрямована на те, щоб людина була активна та грамотна, що має розвинуту здатність сприймати, створювати, аналізувати, оцінювати медіатексти, розуміти соціокультурний і політичний контексти функціонування медіа в сучасному світі. Медіаграмотність є здатністю використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення у різних формах. Тобто фактично всі науковці сходяться на тому, що медіаграмотність – це набуті під час навчання навички аналізувати та оцінювати медіа.

Поняття медіаграмотності має різні визначення для осіб різних професій. Медійна грамотність – це набір компетенцій, необхідних для отримання, розуміння, оцінки, адаптації, генерування, зберігання та подання інформації, використовуваної для аналізу проблем і прийняття рішення. Інформаційно грамотні люди мають базові навички: критичне мислення, вміння аналізувати інформацію і використовувати її для самовираження, здатність до незалежного навчання, створення інформації, готовність бути поінформованим громадянином і професіоналом, брати участь у державній діяльності і демократичних процесах, що протікають в суспільстві [7, с. 43].

Місія руху, спрямованого на формування медійної грамотності, включає дві головні цілі: а) створення виразного, програмованого і передбачуваного навчального плану, і б) розкриття, виявлення і критика прихованого, імпліцитного навчального плану [5, с. 43].

Люди, що володіють навичками медійної та інформаційної грамотності, можуть [4, с. 87] :

- розуміти вплив медіа та форми подання інформації в них;
- приймати поінформовані і незалежні рішення;
- отримувати нову інформацію про навколишній світ;
- формувати почуття спільності;
- підтримувати публічний дискурс;

- продовжувати навчання протягом усього життя;
- створювати інформацію;
- мислити критично;
- використовувати медіа для самовираження і творчості;
- використовувати медіа з дотриманням міркувань безпеки і відповідальності;
- брати участь в житті демократичного суспільства і глобальної інформаційної мережі.

Медіаграмотність в сучасному суспільстві базується на вмінні аудиторії не тільки аналізувати і оцінювати медіа-продукт, а й безпосередньо брати участь в його створенні. Медіакультура особистості - діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, що включає ціннісний, технологічний і особистісно-творчий компоненти і призводить до розвитку суб'єктів взаємодії [6, с. 9]. Такий же системою рівнів розвитку особистості може виступати і інформаційна культура, яка розглядається як «складова частина загальнолюдської культури, що представляє собою сукупність стійких навичок і постійного ефективного застосування інформаційних технологій у своїй професійній діяльності і повсякденній практиці» [4, с. 8].

інформаційна культура особистості – є однією зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду і системи знань, умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій [4, с. 31].

Отже, медійна і інформаційна грамотність лише один з термінів, які використовуються для діяльності, пов'язаної з аналізом медіа. Можна також говорити про медіа навичках, медіа критиці або медіа мовою. Всі ці терміни пов'язані з аналітичними і технічними навичками користувача, а також навичками в галузі створення власних медіа презентацій. Виробництво

власного медіа контенту – найкращий спосіб навчитися аналізувати контент, створений іншими людьми.

1.2. Феномен комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології

У вітчизняній психології поняття «комунікативна компетентність» часто дорівнює поняттю «компетентність в спілкуванні», і активно розробляється з середини 1980-х рр. Оскільки дане поняття багатостороннє, в науці ще не оформилася його остаточне визначення. Серед вітчизняних авторів комунікативну компетенцію розглядали психологи – Г. М. Андрєєва, Ю. Н. Ємельянов, Л. А. Петровська, лінгвісти – Є. М. Бастрикова, Н. В. Долгополова, Г. І. Безрідних і методисти Г. К. Селевко, Н. В. Кузьміна, А. В. Мудрик. У роботах вітчизняних авторів можна виділити три основні напрямки в розумінні терміну «комунікативна компетентність»:

1) це частина більш широкої освіти – компетентності в спілкуванні, професійної, соціальної компетентності (Л.А. Петровська, В.Н. Куніцина, Л.М. Митина, В.А. Співак та ін.);

2) ототожнюється з компетентністю в спілкуванні (Л. Петровська, Ю.М. Жуков, С.В. Петрушин та ін.);

3) самостійне утворення (Ю.Н. Ємельянов, М.М. Обозов, Л; Д. Столяренко та ін.) [15].

Такі дослідники як Л.А. Петровська, Ю.М. Жуков, В.Н. Куніцина, Л.М. Митина, В.А. Співак, Б. Спіцберг, Дж. Уайменн, в визначенні поняття «комунікативна компетентність» роблять акцент на знаннях, уміннях і навичках, необхідних для здійснення ефективної комунікації. Л.А. Петровська та В.Н. Куніцина додають до цього різні здібності особистості, які проявляються в спілкуванні, а Ю.М. Жуков, Л.М. Митина, Б. Спіцберг – особистісні особливості.

Комунікативна компетентність розуміється різними авторами як:

– «знання процедури спілкування» (С.Ю. Головін)

– «володіння мовою, вміння орієнтуватися в об'єкті спілкування для створення прогностичної моделі поведінки, емпатія, особистісні характеристики самого суб'єкта спілкування» (М.А. Хазанова)

– «орієнтованість в різних ситуаціях спілкування» (Г.С. Трофімова)

– «комунікативна гнучкість» (К. Данілін).

Таке різноманіття поглядів пояснюється проведенням досліджень авторами в різних наукових підходах.

Структура комунікативної сфери складається з чотирикомпонентної моделі: мотиваційний компонент, пізнавальний компонент, вольовий компонент і поведінковий компонент, які складаються і розвиваються у особистості, а саме в ході її діяльності та спілкування з оточенням. Мотиваційний компонент відіграє роль внутрішньої спонуки особистості до певних форм комунікативної активності.

Комунікативна компетенція – це психологічно і методично організована система, в якій досягається єдність засобів і способів спілкування. Компетенції як поняття ненові для дидактики. В процесі оволодіння інтуїтивного і свідомого знання мовної системи, яка і буде основою для побудови граматично правильних пропозицій, мається на увазі термін «компетенція», а його реалізація не що інше, як вміння продемонструвати знання системи за допомогою мови. таке поняття терміна «компетенція» склалося в зв'язку з впливом лінгвістики, яка в науці про мову відводила провідну роль граматиці, як засобу управління спілкуванням.

На думку Н. Хомського, мовна компетенція – це «система знань, переконань а також інтелектуальних здібностей, які розвиваються в ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає методологічні засади ... види поведінки». Н. Хомський в рамках своєї концепції виділив поняття «компетенція» (природжена здатність до мови – competence) і «продукування мови» (мовний твір – performance) [34, с. 89].

Позиції соціолінгвістичного підходу. З точки зору Дж. Остіна і Дж. Серла – на чільне місце стає облік прагматичного ефекту від висловлювання.

З такою позицій формування комунікативної компетенції здійснюється під впливом взаємодії індивіда з соціальним середовищем, а не є вродженою здатністю [25, с. 151]. Д. Хаймс визначає комунікативну компетенцію як правильне вміння вживати в мові мовні одиниці застосовуючи їх в різних життєвих ситуаціях [46, с. 12].

Сам термін «комунікативна компетенція» виник з робіт Н. Хомського про лінгвістичну компетенцію – обмеженому наборі граматичних правил, що дозволяють породжувати необмежену кількість правильних пропозицій [34, с. 90]. Однак лінгвістична компетенція обмежувала об'єкт мовного тестування в умовах комунікативного навчання, виникли ідеї розширення цього «конструкту», який був названий «комунікативною компетенцією» (Л. Бахман).

Поняття комунікативної компетентності в дослідженні зарубіжних авторів, часто не використовується. Вживаються такі поняття як – комунікаційна компетенція, комунікативна компетенція або комунікаційна компетентність і т.д.. Наприклад Б. Спіцберг в своїх роботах термін «Комунікаційна компетенція» розкриває наступним чином: «Відповідність комунікативної поведінки даної ситуації і її ефективність». Тобто комунікація тоді ефективна, коли вона досягає своєї мети, відповідає певній ситуації, а також якщо вона очікувана в даній ситуації. Людина створює враження комунікаційної компетентності через вербальне спілкування що супроводжується невербальною поведінкою. Він вважає, що поняття про компетентності для кожного, частково залежить від його особистісної мотивації, набутих знань і навичок [47, с. 20]. Мотивація має дуже велике значення, адже поліпшити навички комунікації зможемо тільки в тому випадку, якщо у нас є мотивація – тобто якщо ми хочемо цього домогтися (Вердербер Р., Вердербер К., 2003) [4, с. 90].

А. Маслоу вважав, що комунікативна компетентність – це одна з важливих якісних характеристик особистості, яка дозволяє реалізувати її

потреби в соціальному визнанні, повазі, самоактуалізації і допомагає успішному процесу соціалізації [15, с. 87].

На думку К. Данцігер комунікативна компетентність це «здатність людини реалізувати комунікативні функції відповідно до умов ситуації». В основу комунікативної компетентності він закладає «вміння встати на точку зору партнера, будувати спілкування так, щоб воно було зрозуміле співрозмовником». Критерій розвиненої комунікативної компетентності на думку К. Данцігера є бажання партнерів продовжувати спілкування, розвивати діалог. При цьому він відзначає, що якщо партнери в спілкуванні не володіють достатньою комунікативною майстерністю, і відчують деякі труднощі при діалозі, але в силу властивої їм товариськості, заради досягнення загальних цілей в діяльності вони можуть бути зацікавлені в спілкуванні [43, с. 88].

Дж. Равен вважає, що комунікативна компетентність це система внутрішніх ресурсів, які необхідні для побудови ефективною комунікації в певному колі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність зі спілкуванням має загальнолюдську характеристику, але в один і той же час ця характеристика історична і культурно обумовлена. Маючи певний рівень комунікативної компетентності, особистість вступає в спілкування, володіючи певним рівнем самоповаги і самосвідомості. Особистість стає персоніфікованим суб'єктом спілкування. Це означає що при умінні організувати особистісний комунікативний простір, а також умінні вибрати індивідуальну комунікативну дистанцію це і є мистецтво адаптації до ситуації і свободу дій [22, с. 89]. Внутрішня готовність і здатність до мовного спілкування – саме так визначає комунікативну компетенцію А. Холлідей [45, с. 87].

У вітчизняній психології вперше поняття «комунікативна компетентність» було використано О. О. Бодалєвим і інтерпретувалася, як здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми при наявності внутрішніх ресурсів (знань і умінь) [1, с. 98].

Вітчизняні автори в своїх роботах розглядають не тільки саме поняття «комунікативна компетентність», а й її процеси, умови та чинники її виникнення, що визначають зміну комунікативної компетентності, розробляють теоретичні концепції і моделі, визначають її місце і роль в ефективному спілкуванні і взаємодії, виділяють її структуру (І. М. Агафонова, П. А. Бавіна, Ю.В. Варданян, М.А. Глібова, О.В. Дівненко, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Кайгородова, І.В. Макарівська, Г.М. Миколаєва, С.І. Обушак, Л.О. Петровська, Є.В. Сидоренко та ін.).

Спочатку, у вітчизняній психології, вивченням поняття комунікативна компетентність займалася Л.О. Петровська. В своїх роботах вона звертає увагу на те, що компетентність у всіх видах спілкування полягає в досягненні трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативної, інтерактивної і перцептивної, що дозволяє говорити про різні її види. Наприклад, комунікативна компетентність це форма адекватного обміну інформацією. За її словами компетентність в спілкуванні передбачає розвиток адекватної орієнтації людини в самому собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, в ситуації і задачі, передбачає готовність і вміння будувати контакт на різній психологічній дистанції – і відстороненої, і близької. Л.А. Петровська підкреслює, що компетентне спілкування – це спілкування суб'єкт-суб'єктне, і воно передбачає що спілкуються психологічно рівні, і відчують взаємну гуманістичну установку [20, с. 98].

Є. В. Сидоренко визначає комунікативну компетентність як «Сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь і комунікативних знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення» [26, с. 288].

Ю.Н. Ємельянов вважає, що термін «комунікативна компетентність» це самостійне утворення. Він визначив, що об'єднання здібностей людини брати на себе соціальні ролі і виконувати їх, з умінням успішно адаптуватися в різних соціальних ситуаціях, при цьому вільно володіючи вербальними і невербальними засобами спілкування ні що інше як прояв комунікативної

компетентності. До таких проявів автор відносить вміння організувати, в процесі активного спілкування (ініціативного) з людьми своїй, так званій "«міжособистісний простір» [13, с. 98].

Отже, проблема комунікативної компетентності є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Комунікативна компетентність – це психологічне утворення, яке має складний опис і складається з безлічі компонентів. Більшість авторів розглядають комунікативну компетентність, як певні здібності людини встановити необхідний контакт з іншою людиною. Комунікативна компетентність є ключовою характеристикою особистості, оскільки вона необхідна кожному і підвищує як якість життя кожної окремої людини, так і суспільства в цілому.

1.3. Психологічні особливості підліткового віку та прояв комунікативної у даному віці

Підлітковий період найбільш суперечливий у наукових доробках психологів й використовується як умовне найменування перехідних етапів вікового розвитку [32, с. 89]. Саме у цей період індивід переходить на якісно новий ступінь розвитку, тобто переходить із положення «дитина» у положення «дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам. Етнографи (Ф.Арьєс, Д.Лаплан, К.Леві-Стросс, Б.Маліновський, М.Мід, Дж.Рохейм) показали, що перехід від дитинства до зрілості є відносно новою проблемою сучасної цивілізації: труднощі адаптації (непоко́ра, максималізм, неадаптивність).

Підлітковий вік, період розвитку дітей від 11 – 12 до 15 – 16 років. Підлітковий вік називають також перехідним віком, так як він характеризується поступовим переходом від дитинства до дорослості. Внаслідок акселерації статеве дозрівання відбувається в сучасних умовах на декілька років раніше, ніж у минулому, тоді як психологічне та соціальне дорослішання відбувається пізніше, і тому збільшується проміжний період між дитинством і дорослістю.

За рівнем і характером психічного розвитку підлітковий вік – типова епоха дитинства. Через досягнутий рівень розвитку та можливості підлітків виникають потреби в самостійності, самоствердженні, визнанні з боку дорослих їхніх прав і потенційних можливостей. Для дорослих підліток вже не маленька дитина, але вони пред'являють підвищені вимоги та продовжують відмовляти своїм дітям у праві на самостійність, в можливостях для самоствердження. Дане суперечливе становище підлітка прихводить до різноманітних ускладнень у міжособистісних відносинах, які можуть вилитися у конфлікти і приймати різноманітні форми протесту. Тому підлітковий вік іноді називають «важким», «критичним» [35, с. 30].

Одним з найважливіших періодів у розвитку особистості підлітків є формування самосвідомості, самооцінки, виникнення потреб в вихованні. Так, у даний період у пізнанні підлітком навколишньої дійсності об'єктом щодо глибокого вивчення стає внутрішній світ людини. Таке прагнення пізнати та оцінити морально-психологічні якості людей викликає інтерес до себе, до свого психічного життя і якостей своєї особистості, потреба порівняти себе з іншими, оцінити себе, зрозуміти свої почуття. Таким чином формується уявлення підлітка про власну особистість [37/, с. 29].

Розумовий розвиток у підлітків тісно пов'язаний із зміною характеру і форм навчальної діяльності. Серйозна і багатогранна трудова діяльність, зростаюча допитливість вимагають від підлітка більш високої і організованої розумової діяльності. Підліток має вже складніше аналітико-синтетичне сприйняття предметів та явищ. Все більшу роль у розумовій діяльності підлітків відіграє спостереження. Зміст та логіка досліджуваних предметів, характер засвоєння знань формують у підлітка можливість самостійно мислити, міркувати, порівнювати, робити глибокі висновки та уміння узагальнювати. Також, йде розвиток до абстрактного мислення. Інтенсивно розвивається довільна логічна пам'ять; зростає вміння логічно обробляти матеріал для запам'ятовування.

Існують наступні групи кризи підліткового віку [40, с. 33]:

1. Підлітковий вік – це кризовий період дорослішання. Зарубіжні науковці психоаналітичного спрямування розглядають підлітковий період як період «бурі і натиску» та використовують термін, який походить від назви літературного руху у Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст. (Sturm und Drang). Дослідники фрейдистського спрямування стверджують, що початок біологічного дозрівання та посилення сексуального потягу призводять до конфліктів між підлітками та їхніми батьками, а також, підлітками та однолітками і конфлікти підлітків із собою.

А. Фрейд говорить про проблему підліткового віку так: «Бути нормальним у період отрочтва – саме собою ненормально» [43, с. 61]. Підлітковий період – це мутаційна фаза розвитку, під час якої підлітки рухаються через невідомі йому перетворення [44, с. 35]. Протиставляючи себе дорослим, активно відстоюючи нові статусні позиції є не закономірним явищем, але й продуктивним для формування особистості підлітка.

На думку Л.І. Божович [2], криза підліткового віку, на відміну від інших вікових криз, триває довше і є гострішою, так як у зв'язку зі швидким темпом фізичного та розумового розвитку у підлітків виникає багато актуальних потреб, які не можуть бути задоволені в умовах недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку. У цей критичний період, пов'язаний із виникненням нового рівня самосвідомості, депривація потреб виражена значно сильніше, і перемогти її, в силу відсутності синхронності у фізичному, психічному і соціальному розвитку, підлітку дуже складно [36].

2. Підлітковий (пубертатний) вік в загальному значенні – це стабільний період, в межах якого виділяється криза. Психологи, такі як Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін стверджують, що кризи вікових періодів можуть виникати, коли людина переходить від однієї стабільної вікової стадії до іншої і пов'язана із системними якісними перетвореннями у сфері соціальних стосунків, діяльності й свідомості [14, с. 31].

Але, появу вікової кризи у межах підліткового періоду дослідники хронологічно визначають по-різному: Л. Виготський описує кризу 13 років, у

дослідженнях Д. Ельконіна пишеться про кризи підліткового віку кризи 11 і 15 років, А. Петровський та М. Ярошевський у психологічному словнику межами підліткової кризи називають 10 – 11 років, Л. Фрідман та І. Кулагіна в психологічному довіднику вчителя кризу підліткового віку датують 12 – 14 роками [32, с. 44]. Підлітковий вік поділяється на дві фази – негативну, що пов'язана із відмиранням попередніх інтересів (звідси її протестний, негативний характер) та з процесами дозрівання, та позитивну (фаза інтересів), яка характеризується появою якісних новоутворень – інтересів, уявлень про себе тощо. Зазначені фази розвитку підлітка розділяє криза 13 років – криза незалежності, що втілює класичне уявлення про складне протікання підліткового віку й характеризується непокорюю, негативізмом, важковиховуваністю, негативним ставленням до вимог та опіки дорослих тощо [36, с. 12].

3. Підлітковий вік не є однозначно кризовим, а визначається індивідуальною варіативністю протікання. Ця позиція представлена працями вітчизняних психологів (М. Кле, Д. Коленов, А. Петровський, Х. Ремшмідт, М. Ярошевський та ін.), які вважають, що форма, тривалість й гострота протікання вікової кризи може помітно відрізнятися залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних й мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї, педагогічної системи в цілому [20, с. 596]. Індивідуальними варіантами протікання підліткової кризи психологи (Б. Ланда, А. Прихожан, В. Шапарь) вважають кризу незалежності та кризу залежності.

За визначенням В. Шапаря, у симптомах кризи підліткового віку, зазвичай присутні обидві тенденції розгортання: стверджуючи свої нові оцінки і прагнення, розширюючи коло нових прав, підліток через недостатність психологічної і соціальної зрілості водночас очікує на допомогу, підтримку дорослих, які можуть забезпечити відносну безпеку цієї боротьби [39, с. 47]. Справжньою альтернативою кризовому дорослішанню є

не безконфліктне дорослішання, а тип конструктивного дорослішання, який призводить до найбільш повної реалізації потенції перехідного періоду.

4. Підлітковий вік є перехідним, але його складність визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії дорослих із підлітками. Такі дослідники як В. Аверін, Т. Драгунова, Г. Костюк, І. Кулагіна, О. Леонт'єв, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, Х. Ремшміт, Л. Фрідман, В. Шапарь пояснюють підвищену конфліктність і негативістичні прояви у поведінці підлітків ігноруванням дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування та діяльності.

Наприклад, Л. Фрідман та І. Кулагіна стверджують, що кризовий період розвитку підлітків засвідчує про появу нових потреб, задоволення яких ускладнено в сталих умовах особистісного становлення. Чутливе ставлення дорослих до якісних перетворень підлітка у сфері соціальних стосунків, діяльності й свідомості, готовність перебудувати систему взаємодії із дітьми зумовлюють безконфліктний характер протікання підліткового розвитку [32, с. 44]. Дану позицію щодо пояснення природи підліткової кризи можна вважати педагогічно орієнтованою.

У молодшому підлітковому віці при переході з початкової ланки навчання дитина потрапляє в нові умови і переживає одночасно дві кризи – вікову і освітню. Дитина починає розуміти, що вона являє собою якусь індивідуальність, яка, безумовно, піддається соціальним впливам. Увага молодшого підлітка характеризується не тільки великим об'ємом і стійкістю, але і специфічною вибірковістю.

Психологічні особливості підліткового віку отримали назву «підліткового комплексу». Підлітковий комплекс включає [36, с. 122]:

- чутливість до оцінки сторонніх;
- крайня самовпевненість;
- уважність деколи уживається з вражаючою черствістю, хвороблива сором'язливість – з розбещеністю

Переходячи в середню ланку навчання, підлітки налагоджують нові соціальні контакти. Спілкування з однолітками має величезне значення для підлітків. З причини того, що у підлітків формуються нові цінності, інтереси, які більше зрозумілі і близькі однолітка, ніж дорослому, відносини з товаришами виявляються в центрі життя підлітка і є провідним типом діяльності. В підлітковому віці відносини підлітка з товаришами, однолітками і однокласниками є більш змістовними, різноманітними і складними. Навчальний клас – найважливіша інстанція соціалізації і група приналежності підлітка [35, с. 118]

Група однолітків лише тоді є сприятливою для дитини середовищем, коли статус її досить високий. Місце в системі відносин залежить від різних рис характеру підлітка, в тому числі і від таких, як товариськість, здатність зрозуміти іншого, швидко орієнтуватися в обстановці, що склалася. Вміти пристосовуватися до умов соціального середовища необхідно людині будь-якого віку. Вікові особливості підлітка часто ускладнюють адаптацію в різних соціальних умовах. Крім того, адаптуватися необхідно не тільки до відносно стабільного дорослого світу, але і до проміжної спільноти, представленій підлітками та старшими учнями, норми і цінності якого досить мінливі [35, с. 15].

Погано підготовлені до школи діти негативно ставляться до домашніх завдань, проявляють байдужість до шкільних оцінок, що свідчить про їх навчальну дезадаптацію. Навчальна дезадаптація учня проходить в своєму розвитку наступні стадії: навчальної декомпенсації; шкільної дезадаптації; соціальної дезадаптації; криміналізації середовища вільного часу.

Підлітки переживають хворобливе дорослішання – розрив між дорослим і дитячим періодом – створюється якась порожнеча, яку треба чимось заповнити. Процес втрати соціально значущих якостей, що перешкоджають успішному пристосуванню індивіда до умов соціального середовища, являє собою соціальну дезадаптацію.

Біологічні фактори ризику викликають насамперед уповільнення в розвитку, яке через 6-8 років може нівелюватися. Психосоціальні фактори, навпаки, чим довше діють, тим очевидніше призводять до порушень в розвитку. Поєднання біологічних і психосоціальних факторів ризику різко знижує можливість компенсації порушень. Численні роботи, присвячені соціологічним, педагогічним, психологічним, соціально-гігієнічним проблемам, прискорюють процес розвитку умови, закладені головним чином в особистості, навколишнього середовища и в їх взаємодії [1, с. 5].

Криза підліткового віку у своєму розвитку проходить через три фази [17, с. 26]:

- негативну (передкритичну) – фазу ломки старих звичок, стереотипів, руйнування сформованих раніше структур;
- кульмінаційну фазу кризи – 13 років (хоча можливі варіанти індивідуального розвитку);
- посткритична фаза, період формування нових структур, побудови нових стосунків.

Симптомокомплекс кризи вікового розвитку є системним і складно структурованим: негативні симптоми кризи приховують позитивний зміст, що означає перехід до нової вищої форми (Л.С.Виготський). Через відстоювання своєї дорослості, самостійності, що відбувається у відносно безпечних умовах під контролем дорослих, підліток задовольняє потреби у самопізнанні і самоствердженні.

Самооцінка тісно пов'язана і з соціальним статусом підлітка в групі. Чим критичніше до себе підліток і чим вище його самооцінка, тим вище його соціальний статус у групі, і навпаки. Важливо, щоб самооцінка знайшла опору в соціумі, а інакше це може привести до асоціальної поведінки та негативних наслідків. Встановлено, що у дітей, негативно сприйнятих однолітками, складається більш низька самооцінка [18].

Авторитарний тип сприяє формуванню низької самооцінки, егоцентричний стає основою завищеною, а демократичний зумовлює

адекватну самооцінку [45]. Але, розглядаючи стиль сімейного виховання, слід крім його методів і засобів враховувати і характер взаємодії в сім'ї, її положення в суспільстві, порядок народження дітей, здатність до самозабезпечення і приналежність до якої-небудь групи. Очевидно, що шанобливе ставлення і інтерес членів сім'ї один до одного формують високу самооцінку, а конфлікти, образа один одного і відсутність духовної підтримки призводять до невпевненості дитини в собі і своїх здібностях, і, як наслідок, заниженої самооцінки, а іноді і до її несформованості, інфантилізму.

Даний взаємозв'язок можна довести і більш докладно дослідженнями С. Куперсмита, описаними О.Н. Молчанової, згідно з якими можна виділити умови формування низької, середньої і високої самооцінки в залежності від поведінкового компонента батьківського відносини [43].

Умовами формування низької самооцінки за Куперсмітом є: вимоги батьків від дітей, незацікавленість батьків в благополуччі та розвитку дитини, повторний шлюб батьків, їх конфлікти і низька незадоволеність матір'ю взаємовідносинами в сім'ї. До умов формування середньої самооцінки відносяться: поблажлива і протекціоністська позиція батьків до дітей, низький рівень батьківських домагань, тривога з приводу самостійних дій дітей і обмеження придбання особистого досвіду дитини поза домом. І відповідно, в умови формування високої самооцінки можна включити високий рівень задоволеності матір'ю взаємовідносинами в сім'ї, ясність встановлених повноважень в прийнятті рішень, авторитет і відповідальність одного з батьків і колективне обговорення в прийнятті рішень, атмосфера взаємоповаги і позитивного ставлення членів сім'ї і сприйняття дитиною батьків як успішних людей [3, с. 61].

Інший фактор – спілкування вчителя з учнями – впливає на формування самооцінки аналогічним чином. Доброзичливе, відкрите, тепле спілкування з дитиною підтримує в ньому високий рівень самооцінки, а грубість, недоброзичливість і приниження достоїнств дитини призводять до

її поступового зниження [33]. Згодом в підлітковому віці зі зростанням активності дитини відбувається усвідомлення своїх дій і особистісних якостей, діти вчаться відрізнити свої реальні, дійсні досягнення від того, чого могли б домогтися при певних обставинах. Саме таким чином формується наступний компонент самооцінки – оцінка своїх досягнень, яка передбачає оцінку результатів своєї діяльності незалежно від думки інших людей.

У своїх дослідженнях М.В. Єрмолаєва уточнює, що невдачі в попередньої діяльності зумовлюють неспроможність в подальшій діяльності, а успіх – до очікування успіху і надалі. Якщо в навчальній діяльності першого переважає над другим і підкріплюється негативними оцінками вчителя та інших учнів, то у дитини розвивається невпевненість в собі і почуття власної неповноцінності, які є ознаками заниженої самооцінки [18].

Таким чином, школа і сім'я – це два найважливіших зовнішніх факторів розвитку самооцінки підлітків, однак крім них її становлення залежить від суб'єктивних джерел – розвитку особистісних якостей і рефлексії.

На думку Т.В. Галкіної, важливу роль у розвитку самооцінки відіграє зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто з уявленням про те, якою людиною хотіла б бути. По-друге, самооцінка пов'язана з інтеріоризацією соціальних реакцій на дану людину, інакше з оцінкою себе людиною, так, як, на його думку, його оцінюють інші. І нарешті, третє джерело самооцінки полягає в тому, що людина оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності, тобто чи відчуває він задоволення від виконання обраної ним діяльності [15].

. Підлітків хвилює, як примирити власне «Я» з ідеальним «Я». На думку К. Роджерса, якщо «Я» у власному сприйнятті і ідеальне «Я» починають зливатися, то підліток може прийняти себе, а якщо немає, то це призводить до психологічних проблем. Також посилюється схильність до самоспостереження, з'являється егоцентризм, знижується загальне самоповагу, змінюється самооцінка деяких якостей [2].

На першій стадії підліткового періоду, в 12-13 років, поряд із загальним прийняттям себе зберігається і ситуативно-негативне ставлення дитини до себе, залежне від оцінок оточуючих, особливо однолітків. У той же час критичне ставлення підлітка до себе, переживання невдоволення собою супроводжуються зростанням потреби в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як особистості. Самооцінка в цьому віці виражає відношення, в якому образ себе відноситься до ідеального «Я».

На другій стадії цього віку, в 14-15 років, виникає «оперативна самооцінка», що визначає ставлення підлітка до себе в даний час. Ця самооцінка ґрунтується на зіставленні підлітком своїх 27 особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, які виступають для нього як ідеальні форми його особистості [45].

На думку Б.С. Волкова, найбільш очевидні зміни в змістовній стороні самооцінки підлітків. При оцінці себе вони здатні охопити всі сторони власної особистості – їх самооцінка стає все більш узагальненою.

Крім того, удосконалюються також і їх судження щодо своїх недоліків [12]. Розглядаючи динаміку співвідношення компонентів самооцінки на різних вікових етапах, можна відзначити, що в підлітковому віці більш швидкими темпами розвивається і функціонує емоційний компонент самооцінки, що відображає позитивне ставлення дитини до себе. Виражені прояви емоційного компонента можна спостерігати і в підлітковому віці, коли емоційно-ціннісне ставлення до себе стає провідним переживанням внутрішнього життя підлітка, на відміну від молодшого шкільного віку, коли більш сприятливо складаються умови для інтенсивного розвитку когнітивного компонента [14].

В цілому для підліткового віку характерні негативні оцінки себе, але вже до 13 років спостерігається позитивна динаміка в самосприйнятті. Поступове збільшення адекватності самооцінки в підлітковому віці відзначають багато дослідників. Р. Берні пояснює це тим, що підлітки оцінюють себе нижче за тими показниками, які надаються їм важливими, і це

вказує на їх більший реалізм, в той час як дітям властиво завищувати оцінку власних якостей [4].

Виходячи з вищеописаних явищ, переважного виду самооцінки в підлітковому віці немає, вона сильно диференційована залежно від умов її формування, тобто самооцінка підлітка може бути завищеною, адекватною і заниженою. В ідеалі самооцінка підлітка проходить через кілька стадій, від повного незнання по відношенню до себе і своїх здібностей і до формування адекватної самооцінки – об'єктивного ставлення до своїх якостей, здібностям і можливостям. На практиці ж самооцінка підлітка в більшості випадків занижена [23]. І якщо в молодшому шкільному віці самооцінка відрізняється нестійкістю, то у підлітків вона носить відносно стійкий характер, який визначає формування тих чи інших якостей особистості. Наприклад, адекватний рівень сприяє формуванню у підлітка впевненості в собі, самокритичності, наполегливості, самовпевненості, некритичність. Виявляється також зв'язок характеру самооцінки з навчальною та громадською активністю. Підлітки з адекватною самооцінкою мають вищий рівень успішності, у них спостерігається більш високий суспільний і особистий статус [54].

Отже, емоційна сфера учнів підліткового віку характеризується не тільки ставленням суб'єкта до навколишнього середовища, але одночасно виступає специфічною формою переживання, що відображає значення об'єктів для суб'єкта. У підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу. Такому становищу сприяють суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності й прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини.

Таким чином, показником сформованості комунікативної компетентності є вміння використовувати мовні та невербальні засоби, тобто використання міміки і жестів. Також чітко простежується спрямованість на парні або групові взаємодії підлітків. Формування комунікативних умінь сприяють підвищенню мотивації підлітків, сприяють встановленню

міжпредметних зв'язків. Такі формування сприяють розвитку пізнавальних активностей, розвитку уваги, вмінню самостійно дисциплінувати, здобуваються навички спільної діяльності і багато чому іншому.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

2.1 Медіаграмотність як чинник формування комунікативної сфери підлітків

Основним продуктом медіакультури є медіатекст. Це повідомлення, яке містить інформацію і викладено в будь-якому вигляді і формі в медіа, тобто стаття в газеті, передача на телебаченні, відеокліп або фільм і т.д.

Медіатексти можуть бути призначені для підлітків, а тому в залежності від цього критерію їх можна поділити на умовні групи: масові та елітарні, локальні і глобальні, чоловічі та жіночі, сільські та міські, корпоративні і т.д. У змістовні аспекти медіаосвіти входять основи мистецтвознавства в медіасфері, де вивчаються види і жанри медіа, функції СМК, медіаязик, історія медіа тощо, а також відомості про основні областях застосування теоретичних знань. До останніх відносяться професійні засоби масової інформації, аматорська Медіасфера, канали поширення, гуртки та клуби за медіа, освітні та дозвільні установи. Важливим змістовним аспектом такого роду освіти є і технологія проведення занять. Вивчення медіатекстів передбачає оперування ключовими поняттями медіаосвіти: агентство медіа (джерело інформації), категорія медіатексту, мова медіатексту, аудиторія медіа і т.д.

Під агентством медіа медіапедагоги розуміють виробників текстів, джерела інформації, медіаіндустрію, тобто організації або групи осіб, які працюють у видавництвах, на ТБ, в кіностудіях і редакціях, і комплекс технічних засобів, що допомагають створювати і поширювати медіатекстів, які призначені для масової аудиторії. Категорія медіа - це класифікація медіатекстів в залежності від певних критеріїв. По виду: преса, телебачення, кінематограф і т.д. За формою: рекламні, документальні, освітні тощо За жанром: стаття, інтерв'ю, репортаж, замітка, огляд і т.д. Аудиторія - це

адресант медіатексту, група людей, на яку він і розрахований. Технологія медіа має на увазі під собою апаратуру, матеріали і інструменти, необхідні для створення медіатекстів, а також включає в себе способи їх створення, тобто використання автором конкретних технічних засобів, побудова композиції, вибір жанру і т.д.

Медіамова - це комплекс засобів і прийомів виразності, що використовуються при створенні медіатексту. ЗМІ взаємодіють з читачами на вербальному, візуальному і аудіовізуальному мовами. При створенні конкретних текстів можуть застосовуватися різні засоби і прийоми, тобто набори кодів і умовностей, за допомогою яких переосмислюється і представляється реальність. Наприклад, ТВ використовує аудіовізуальний канал спілкування зі своєю масовою аудиторією, що включає в себе і зорові, і звукові засоби, а ось друкована індустрія контактує з читачем за допомогою друкованого тексту і графічних образів в фотографіях і ілюстраціях. У медіаосвіті є й інше поняття - медіарепрезентація, під якою мається на увазі процес відображення життя суспільства в тексті.

Незважаючи на безліч досліджень і спеціальної літератури з медіаосвіти, подібний предмет як і раніше не входить в обов'язкову шкільну програму в сучасній Росії. З дітьми не займаються навіть в рамках позакласних занять. Саме наукове співтовариство розділило дві думки. Одні дослідники виступають за створення окремої дисципліни, як наприклад, «Основи медіаосвіти». Друга половина наукового співтовариства вважає, що набагато ефективніше навчати молодь вмінню адекватно і самостійно сприймати інформацію, 26 вибудовувати правильне відношення до інформаційного потоку в процесі вивчення традиційних дисциплін, використовуючи спеціалізовані методики [24, с. 57]

Щоденний активний розвиток суспільства все більше і більше наштовхує нас на вдосконалення роботи з дітьми з приводу сприймання ними медіа інформації як із типових джерел (таких як телебачення, радіо, друковані видання та інші) так і новітніх джерел (комп'ютерне спілкування,

Інтернет та інше). Це нашоухує вчителів на вдосконалення освітнього процесу, який спиятиме формуванню у дітей медіаграмотності. Однією з таких частин освітнього процесу є – медіаосвіта.

Медіаосвіта дає можливість відкрити великі можливості для розвитку підлітка, його потенціалу та здібностей. Саме з врахуванням можливостей медіаосвіти можна сприяти розвитку умінь орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках та підвищення медіаграмотності школярів, а також розвитку критичного осмислення при сприйнятті різних видів медіатекстів.

В першу чергу розвивати медіаграмотність потрібно у школярів через те що вони активно контактують з медіа.

Необхідність розвитку медіаграмотності саме в підлітковому віці обумовлена такими факторами:

По-перше, підлітковий вік є важливим періодом для інтелектуального, фізичного і психоемоційного розвитку дитини.

По-друге, сучасний школяр має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з телевізійною, комп'ютерною, відео – і звукозаписною технікою, володіє навичками поводження з мобільною телефонією і т. ін.

По-третє, учні, що стикаються з постійно зростаючим потоком інформації (навчальної, медійної), мають значні труднощі, коли їм необхідно самостійно критично оцінити отриману інформацію, виявити не тільки інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну, суб'єктивну позицію, творчу індивідуальність [8, с. 231].

Саме тому до основних завдань вчителя входять:

1. Формування інформаційної культури.
2. Ознайомлення учнів із розмаїттям засобів опрацювання інформації.
3. Вироблення медіа імунітету.
4. Формування рефлексії і критичного мислення.
5. Створення здатності до медіаторчості [9, с. 76].

Таким чином медіаграмотність як чинник формування комунікативної сфери підлітків є дуже важливими частинами освітнього процесу в сучасному інформаційному суспільстві, яке активно впливає на розвиток дітей, а отже і на їх формування. Саме тому перед вчителями постає дуже важливе завдання з приводу вироблення у дітей медіаграмотності та правильного сприймання дітьми інформації отриманої з різних джерел, таких як Інтернет, телебачення, радіо, друкованих видання та інших джерел, що в подальшому допоможе виробити в них правильне усвідомлення отриманої медіаінформації, яка в сучасному інформаційному суспільстві активно впливає на формування особистості та закликає вчителів розвитку у дітей критичного сприймання інформації отриманої за допомогою різних джерел.

Спираючись на результати аналізу відносини молодіжної аудиторії до сучасного телемовлення, можна стверджувати, що програма, зроблена в науково-популярному форматі, є ефективним інструментом формування і розвитку медіаграмотності аудиторії. Складний зміст про стан, небезпеки і загрози сучасної медіасфери, представлене в популярному форматі, адекватному звичного для молодіжної аудиторії формату споживання медіапродукції, може стати інструментом впливу на свідомість і поведінку молодіжної аудиторії в медіасередовищі. А композиційна модель телевізійної програми науково-популярного характеру, що дозволяє використовувати сучасні телевізійні тренди: інфографіку, інфотеймент, Гейміфікація, забезпечить стійкий інтерес молодіжної аудиторії до контенту. Медіаосвіта, як досить молода галузь науки і практики, ще не виробило інструментарію для роботи з масовою аудиторією. за допомогою ЗМІ. Але, маючи схожість з метою і задачами з науково-популярної журналістикою, воно вирішує проблему дефіциту власних методів і технологій, запозичуючи їх у більш розвиненого напрямки. Формати, жанри, методи і технології відображення фактів, явищ і проблем сфери науки, вироблені, перевірені і використовуються науково-популярної журналістикою, запозичуються медіаосвіти.

Так, формат наукопопулярної програми дозволяє поступово, переходячи від простого до складного, занурювати молодіжну аудиторію в закономірності, принципи, правила і тренди функціонування медіасреди, формувати у неї як приватні вміння, наприклад, проводити фактчекінг, так і складні, але необхідні характеристики і компетенції, наприклад, критичне мислення і готовність здійснювати критичний аналіз медіасреди.

2.2. Основні методи формування комунікативної сфери підлітків за допомогою медіа засобів

Останнім часом більшу популярність завойовують різні форми активного навчання за допомогою медіа засобів. Так, в паралель з індивідуальними консультаціями широко використовують різні форми групових робіт. Найчастіше всіх їх об'єднують таким поняттям як тренінг (англ. Training – навчати, виховувати, тренувати). Саме поняття тренінг передбачає розвиток і формування окремих властивостей особистості, її навичок і якостей. Якщо застосувати поняття тренінг щодо групи людей (команди), то визначення поняття тренінг буде таким – розвиток і формування якостей і навичок необхідних для ефективного функціонування і здійснення будь або діяльності. У сучасному світі існує безліч видів тренінгів: найпопулярніші і широко використовуються тренінги розвитку професійних навичок у продажі, в ораторському мистецтві, тренінги по формування успішної команди, тілесно тренінги, тренінги особистісного росту і т.д.

Групова форма тренінгів за допомогою медіа засобів охоплює три основні аспекти особистості – когнітивний, емоційний і поведінковий.

1. Когнітивний – пов'язаний з отриманням інформації про психологію в цілому, про процес спілкування, аналізі ситуації, що склалася і про себе в тому числі.

2. Емоційний аспект – все переживання і нові знання про себе, інших, про отриману інформацію, можливості відчувати свої недоліки і неспіхи, переживання про зниження своєї самооцінки.

3. Конативний, або поведінковий аспект проявляється в розширенні поведінкових ролей, пошуку і відпрацювання форм поведінки в відповідно до ситуації, через усвідомлення неефективності деяких звичних способів поведінки [48].

Шляхи реалізації комунікативної компетенції підлітка в процесі навчання різноманітні. Групові форми роботи – це одне з найбільш продуктивних форм організації навчального співробітництва дітей. За визначенням Н. Щуркової, групова діяльність – це організоване взаємодія двох або більше індивідів як сукупного суб'єкта з світом, об'єднаних єдиною метою і спільними зусиллями по її досягненню [40, с. 22].

Групова технологія як діяльність в колективі передбачає:

- взаємно-обумовлене збагачення учасників в групі;
- спільну організацію дій, яка веде до активізації навчально-пізнавального процесу;
- розподіл початкових дій і операцій;
- комунікацію, спілкування, без яких неможливо розподілити, обмінюватися і розуміти один одного;
- обмін способами дії;
- взаєморозуміння;
- рефлексію [40].

Працюючи в складі групи підлітки на досвіді власної роботи мають можливість переконається в користі спільного планування, або спільного розподілу ролей і обов'язків, взаємного спілкування. Користь в згуртуванні між учнями, вони провчає діяти разом, злагоджено, узгоджено, при цьому переживають почуття колективної відповідальності за результат їх спільної діяльності. Організація групової форми роботи, робить явним зусилля і

виявляє здатність кожного, що є природним стимулом здорового творчого змагання.

Головна умова якісної роботи групи це взаєморозуміння між членами групи, вміння вести діалог, вести суперечки, дискусії, уникаючи при цьому конфліктів. Для цього потрібно надати "готові" правила роботи в групі або запропонувати учням розробити їх самостійно. Якщо узагальнити правила роботи в групі, то вони будуть [38, с. 87]:

1. Активність. У груповій роботі беруть участь всі.
2. Щирість. Кожен учасник щирий, це сприятиме встановлення довірчих відносин в групі.
3. Рівноцінність. Всі рівні. Немає статусів і відмінностей.
4. "Тут і тепер". Обговорюємо тільки те, що відбувається безпосередньо під час тренінгу.
5. Конфіденційність. Вся інформація, яка обговорюється в групі, а також інформація стосовно особистих життєвих історій, коли виноситься за її межі.
6. Правило конструктивного зворотного зв'язку. Учасники домовлятися не давати загальну оцінку особистості, а говорити про поведінку, описувати що відбувається. При підборі групи необхідно звертати увагу на характер міжособистісних відносин учнів.

Важливою перевагою групових форм роботи є і те, що одним з її продуктів може бути створення нових засобів аналізу.

Активні групові методи за допомогою медіа засобів можна умовно об'єднати в блоки: 1. Групова дискусія – це спільні обговорення будь-якого питання, що дозволяють прояснити, змінювати думки і позиції учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Завдяки механізму дискусії з однолітками підліток відходить від рис егоцентричного мислення і вчиться розуміти точку зору іншого. Досліди показали, що групові дискусії підвищують мотивацію і залученість учасників в рішення обговорюваної проблеми. Дискусія дає емоційний поштовх до подальшого пошуку

вирішення питання, що в свою чергу реалізується в їх конкретних діях. За різними підставами можна класифікувати форми групової дискусії, які використовуються в тренінгу [42, с. 32].

Структурована дискусія – задається тема для обговорення, а іноді і чітко проговорюється регламент, порядок проведення дискусії (форми, організовані за принципом "Мозкового штурму").

Неструктурована дискусія – в даному випадку провідна пасивна, учасники самі вибирають тему, час дискусії формально не обмежується. Також виділяють форми дискусій, спираючись на характер обговорюваного матеріалу.

Так, пропонується розглядати:

- тематичні дискусії, в яких обговорюються значимі для всіх учасників тренінгової групи проблеми;
- біографічні, орієнтовані на минулий досвід;
- інтеракційні, матеріалом яких служать структура і зміст взаємовідносин між учасниками групи.

Метод дискусії застосовують при розборі різних ситуацій з життєвої практики, професійної діяльності учасників, якщо ведучий пропонує складну ситуацію міжособистісної взаємодії, при її аналізі і в інших випадках. У деяких напрямках тренінгів групова дискусія стає найголовнішим, а іноді і єдиним методом групової роботи [33].

Ігрові методи. Говорячи про дані методи, доцільно поділяти їх на операційні і рольові. Операційні – мають сценарій, в який закладено алгоритм "правильного" і "неправильного" прийнятого рішення, тобто підліток має можливість бачити той вплив, який справили його рішення на майбутні події. Великий інтерес для вдосконалення особистості представляють рольові ігри.

Використання ігрових методів у тренінгу, надзвичайно продуктивний. Спочатку це спосіб подолання скутості і напруженості. Ігровий метод є хорошим інструментом для психологічної діагностики як для ведучого, так і

для самого учасника як елемент самодіагностики. Такий метод дозволяє ненав'язливо, м'яко, легко виявляти відсутність або наявність труднощів в спілкуванні і серйозних психологічних проблем. Завдяки ігровому методу інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові навички в поведінці, купуються недоступні раніше способи оптимальної взаємодії з іншою людиною, тренуються і закріплюються вербальні та невербальні комунікативні вміння [30, с. 43].

Гра це ефективний метод для створення умов виявлення творчого потенціалу людини, її саморозкриття, для прояву щирих і відкритих відносин, так як утворюється психологічний зв'язок людини з її дитинством. Тобто можна зробити висновок, що гра це потужний психотерапевтичний і психокоректувальний метод як засіб не тільки для дітей, а й для дорослих.

5. Медитативні техніки. На думку І.В. Вачкова, теж повинні бути віднесені до тренінгових методів, оскільки досвід показує їх застосування корисно і ефективно в процесі групової роботи. Такі техніки найчастіше використовують в цілях навчання фізичної та емоційної релаксації, умінню позбуватися зайвого психічного напруження, стресових станів [3, с. 6]. Необхідна умова психологічного та особистісного розвитку дитини це спілкування з однолітками, але воно в повній міру виконує свою функцію лише тоді коли у дитини одночасно є спілкування з дорослим, який розумний, доброзичливий і морально – вихований. У спілкуванні з таким дорослим і відбувається перевірка на розуміння тих цінностей, які формуються в середовищі однолітків. Саме в спілкуванні зі старшими дитина засвоює цілісну систему моральних та інших цінностей ідеалів, типових для даного суспільства і специфічного соціального середовища.

Підлітковий вік це сприятливий час для роботи по розвитку і зміцненню у підлітка впевненості в собі, розвитку почуттів власної гідності. При роботі зі старшими підлітками основний акцент можна зробити на аналізі міжособистісних відносин, мотивів спілкування, на розвиток довіри до оточуючих людей. У групах старшокласників необхідно велику увагу

приділяти усвідомленню ними свого покликання, показати їм способи побачити сенс життя, допомогти визначатися з тимчасовими перспективами і емоційними прихильностями, професійного вибору і майбутнього сімейного життя [7, с. 12].

Таким чином, групові форми роботи в розвитку комунікативної компетентності підлітків допомагають формувати навички спілкування, розвивати мовлення, вчити домовлятися один з одним, бачити і розуміти, що людина потребує твоєї допомоги.

2.3. Організація і методи дослідження

Емпіричне дослідження реалізовувалося в три етапи:

- організаційний – визначення методології, підбір методів, вибір і перевірка методик дослідження;
- емпіричний – проведення основного етапу емпіричного дослідження;
- аналітичний – математико-статистична обробка та аналіз результатів дослідження.

У дослідженні брали участь 25 осіб, учнів 8 і 9 класу. Мета емпіричного дослідження – визначення психологічних особливостей феномена комунікативної компетентності у підлітків за допомогою медіа засобів і її розвиток на основі системно-діяльнісного підходу.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Підбір методик, адекватних досліджуваного феномену. Методики повинні відповідати пропонованим до них вимогам, таким як валідність, репрезентативність, надійність, стандартизованість.

2. Організація дослідження, підбір рецензентів для участі в дослідженні. Вибірка повинна якісно і кількісно представляти генеральну сукупність, основні типи потенційних випробуваних, існуючі в популяції.

3. Провести емпіричне дослідження сформованості комунікативної сфери у підлітків.

4.Вибір методів статистичної обробки, її проведення і інтерпретація результатів.

5.Розробка і апробація програми розвитку комунікативної компетентності у підлітків.

В ході емпіричного дослідження були використані наступні методики: Для дослідження поведінкового компонента комунікативної компетентності підлітків використовувалася методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера. Тест має поділ рівнів комунікативного контролю за наступними градаціями:

- низький рівень комунікативного контролю характеризується високим рівнем імпульсивності в спілкуванні і взаємодії з оточуючими;
- середній рівень комунікативного контролю характеризується стриманістю і низькою емоційністю в спілкуванні, щирістю;
- високий рівень комунікативного контролю характеризується досить високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з оточуючими.

Друга методика дослідження – «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона переклад і адаптація Ю.З. Гільбуха у ній максимально представлений когнітивний компонент комунікативної компетентності. Згідно з уявленнями автора методики, компетентність в спілкуванні характеризується позицією «на рівних», без тиску згори і без залежності. У тесті визначається кількість компетентних реакцій (Залежна, пасивна, компетентна, «на рівних», впевнена, агресивна, чинить тиск) по 12 блокам комунікативних умінь, до яких відносяться:

- 1) вміння надати і приймати знаки уваги;
- 2) реагування на справедливу критику;
- 3) реагування на несправедливу критику;
- 4) реагування на зачіпають, що провокують питання;
- 5) вміння звернутися до однолітка з проханням;
- 6) вміння відповісти відмовою на чужу прохання;

- 7) вміння самому надати співчуття, підтримку;
- 8) вміння прийняти співчуття, підтримку;
- 9) вміння вступити в контакт;
- 10) реагування на спробу іншого вступити в контакт;
- 11) уміння просити і приймати допомогу;
- 12) реагування на власний неуспіх і успіх іншого.

В якості третьої методики, для дослідження емоційного компонента комунікативної сфери використаний «Опитувальник комунікативної толерантності» В.В. Бойко. Шкали методики відображають особливості поведінки рецензента в певних умовах спілкування.

Розшифровка блоків методики:

- 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини;
- 2) використання себе як еталону при оцінках інших;
- 3) категоричність або консерватизм в оцінках людей;
- 4) не вміння приховувати або згладжувати неприємні почуття;
- 5) прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню;
- 6) прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе;
- 7) вміння прощати іншим помилки;
- 8) нетерпимість до дискомфортним (хвороба, втома, відсутність настрою) станів партнера по спілкуванню;
- 9) не вміння пристосовуватися до інших учасників спілкування.

Аналіз результатів.

Методика М. Снайдера «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні». Отже, на думку підлітків, більшість з них має середній комунікативний контроль (52%). Це дозволяє їм бути щирими, але не стриманими в своїх емоційних проявах. Однак, люди з таким рівнем комунікативного контролю в основному вважаються в своєму поведінці з оточуючими людьми. Значна частина підлітків вважають, що їх комунікативний контроль знаходиться на низькому рівні (32%). Поведінка таких людей часто стійка, і вони не вважають за потрібне змінюватися в залежності від ситуацій. Однак, вони

здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. деякі вважають «незручними» таких людей в спілкуванні з причини їх прямолінійності. Така поведінка молодих людей і дівчат з даними рівнем комунікативного контролю може бути пов'язана з їх безпосередністю і відкритістю. Меншу частину в дослідженні представляють підлітки, які вважають, що їх комунікативний контроль розвинений на високому рівні розвитку (16%). Він дозволяє людям легко входити в будь-яку роль, гнучко реагувати на зміну ситуації, добре її відчувати. Такі люди навіть в змозі передбачити враження, яке вони справлять на оточуючих (див. рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Результати за методикою М. Снайдера «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні»

2. Для діагностики рівня комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних умінь був використаний тест на визначення комунікативних умінь за Л. Міхельсоном.

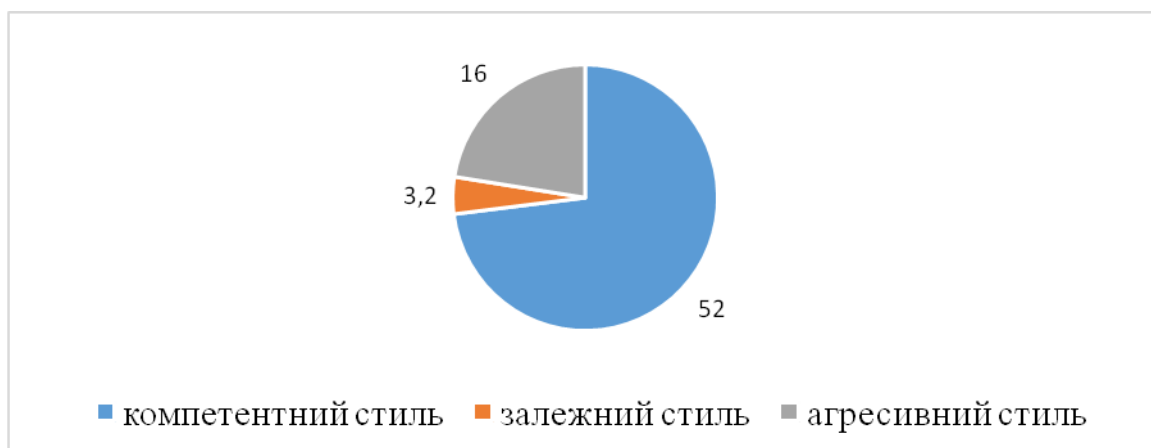


Рис.2.2. Результати за тестом «Комунікативних умінь» Л. Міхельсона

Отримані дані свідчать про переважання у підлітків компетентного стилю (52%) спілкування по порівняно з залежним (32%) і агресивним (16%) стилями (див. рис. 2.2.).

Переважання компетентного стилю може бути обумовлено тим, що в такому віці людина відчуває інтерес до встановлення міжособистісних контактів, проявляє ініціативу в комунікативній взаємодії. Однак, ще погано уявляють його стратегію, внаслідок чого не завжди досягає мети.

Рівень розвитку залежного стилю спілкування в середньому знижений (32%). Таким чином, можна припустити, що погляди підлітків залежні від оцінок інших, їх поведінка піддається впливу інших людей в ситуації спілкування.

В середньому рівень агресивного стилю спілкування є низьким (16%).

Отже, частіше підлітки мають тенденцію уникати прояви різкості, роздратування, гніву, категоричності суджень, негативних оцінок людей і подій, які можуть зачіпати інших людей.

3. Методика діагностики загальної комунікативної толерантності (В. В. Бойко).

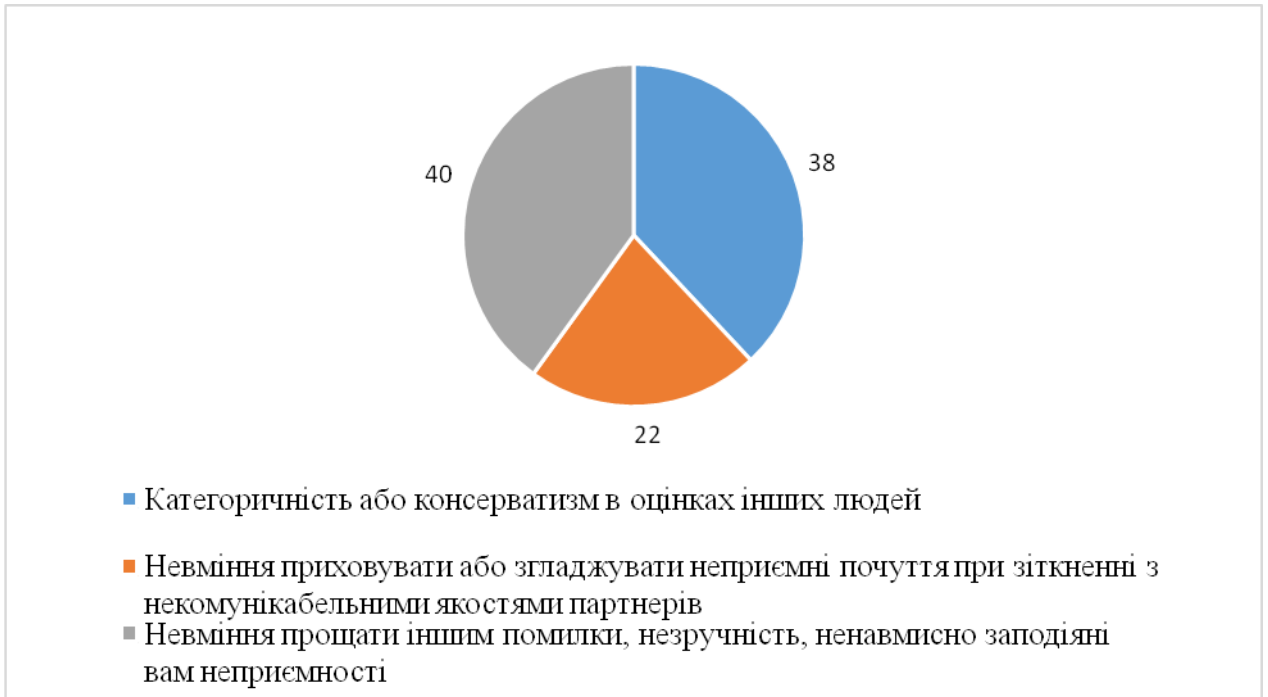


Рис.2.3 Результати за методикою діагностики загальної комунікативної толерантності (В. В. Бойко).

Для якісної обробки результатів дослідження були визначені середньоарифметичні показники по кожній шкалі. Найбільш високі показники виявлені по субшкалам: «Категоричність або консерватизм в оцінках інших людей» (38%), «Невміння приховувати неприємні почуття» (22%), «невміння прощати іншим помилки» (40%) (див. рис. 2.3.).

Розподіл середніх значень по субшкалам:

- 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншу людину;
- 2) використання себе як еталон при оцінці поведінки і способу мислення;
- 3) категоричність або консерватизм в оцінці інших людей;
- 4) не вміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними якостями партнерів;
- 5) прагнення переробити, перевиховати партнера;
- 6) прагнення підігнати партнера під себе
- 7) не вміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно завдані вам неприємності;

8) нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми;

9) не вміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших.

Аналізуючи результати проведених нами діагностик, ми прийшли до висновку, що програма з розвитку комунікативної компетентності підлітків повинна включати в себе проведення групової роботи спрямованої на наступні, виявлені нами особливості:

- розуміння себе, своїх емоцій;
- формування адекватної самооцінки.

Все це забезпечує базу для подальшого розвитку комунікативної компетентності і є вкрай важливим для підготовки старшокласника до подальшого саморозвитку.

Таким чином, основні завдання формування комунікативної сфери підлітків:

- розвиток комунікативних навичок підлітків;
- розвиток навичок ефективної взаємодії;
- тренування навичок конструктивного вирішення конфліктів;
- тренування вміння відстоювати свою точку зору, враховуючи і поважаючи при цьому точку зору інших.

2.2 Методичні поради формування комунікативної сфери через медіа грамотність

В наш час діджиталізації маємо можливість говорити про інформаційно комунікативну систему суспільства, яка виступає специфічним посередником між соціальними суб'єктами. Медіареальність формує цілий набір комунікативних цінностей – зовнішній по відношенню до іманентних якостей особистості «продукт», котрий набуває ціннісно-сміслових якостей за рахунок певних технологічних прийомів

За відсутності загальноприйнятої точки зору як засадничі основи медіа-педагогіки ми розглядаємо інтерактивні взаємодії інформаційних потоків, що

генеруються у вершинах «Трикутника знань». Дивно, але увага дослідників до медіа-педагогіки є значно меншою, ніж увага, скажімо, до медіа-освіти.

Згідно з Концепцією впровадження медіа-освіти в Україні одним із пріоритетних місій країни в названому напрямку є «сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей» [28].

Зважаючи на це, ми розуміємо, що однією зі складових становлення інформаційного суспільства в Україні є розвиток медіа-грамотності школярів та молоді за допомогою інструментів медіа-освіти. Найбільше уваги у зазначеній вище Концепції приділено шкільній медіа-освіті.

Для формування у підлітків комунікативної сфери через медіа грамотність краще проводити тренінги чи проекти, що надаватимуть школярам навички та вміння роботи з інформацією, що сприяє розвитку медіа-грамотності й критичного мислення дітей [12].

Особливу увагу слід приділити побудові програми тренінгу. На першому етапі підлітки отримують теоретичні знання з основ журналістики. Далі учасники зустрінуться з професійними сумськими журналістами, які зможуть розповісти про особливості своєї роботи.

На другому етапі підлітки тренуються брати інтерв'ю (у запрошеного гостя, який навідається до вас, або зв'яжеться через відео-зв'язок) та працювати з документами. Заняття мають проходити в тренінговій формі, що дозволить теоретичні знання одразу закріплювати на практиці (робота в парах, у мікрогрупах, індивідуальні завдання). Також на цьому етапі учасники, використовуючи метод мозкового штурму, придумують назву для власного інформаційного продукту (газети), визначають цільову аудиторію видання (молодь), специфічні інтереси аудиторії. Після цього кожен з молодих журналістів обирає для себе тему власного майбутнього матеріалу

та приступає до його підготовки (пошук та запрошення гостей, формулювання мети інтерв'ю, підготовка запитань).

Третій етап стає для учасників суто практичним. У першій половині дня діти збирають інформацію для власних матеріалів (беруть інтерв'ю, проводять бліц-опитування, здійснюють спостереження, роблять фотоілюстрації, працюють з документами). У другій половині дня всі учасники розпочинають написання власних матеріалів. Особливістю цієї роботи є те, що всі журналісти знаходяться в одному приміщенні разом з керівником, який консультує і виконує редакторську роботу на всіх етапах написання.

Четвертий етап присвячений коректурі та верстці газети. Учасники корегують матеріали одне одного (що сприяло розвитку навичок аналізу та редагування). Також підлітки самостійно займаються версткою 4 сторінок газети. Важливо, щоб діти контролювали та корегували роботу одне одного (як на етапі написання тексту, так і верстки), що сприятиме розвитку рефлексії і критичного мислення, здатності до медіа-творчості [12].

П'ятий етап учасники відвідують екскурсію на видавництво, де відбувався друк газети. Таким чином діти побачать на власні очі та візьмуть участь в усіх етапах створення друкованого видання, мають змогу поспілкуватись з працівникам.

Важливим результатом формування комунікативної сфери підлітків через медіа грамотність є суспільство медіа компетентних громадян, інтерактивної моделі – формування комунікативного середовища на основі взаємовигідного співробітництва з аудиторією [12].

Одна з небезпек – не правильно розуміння мети та результатів медіа-освіти, якщо педагог вбачає метою навчити аудиторію споживати та виробляти медіа-тексти – медіа освітня стратегія не буде виконана в повному обсязі, а тому не дасть ефективних результатів.

На підставі аналізу вивченої нами літератури та результатів експерименту, що констатує була запропонована програма на основі програм

з розвитку комунікативної сфери підлітків Жукової Е.В., а також програми "Твоє завтра" Зверєвої Е.А. Дану програму можна ідентифікувати як локальну технологію розвитку комунікативної компетентності підлітків.

Програма спрямована на розвиток і формування у підлітків соціальних і комунікативних умінь; на знайомство з прийомами саморегуляції: відбувається навчання рефлексії власної поведінки з метою розуміння своїх почуттів і відносин з іншими; на формування тимчасової перспективи і визначення мети, а також на збільшення почуття відповідальності за свою поведінку і на зниження напруженості, що виникла в результаті дезадаптації в сімейних або соціально-групових взаєминах. Основна частина занять спрямована на розвиток комунікативних навичок. Темі занять відображають особисті проблеми дітей даного віку, тому вони можуть використовуватися для всіх школярів в якості профілактики несприятливих процесів.

На заняттях підлітки отримують знання про те, як спілкуватися, вправляються в застосуванні прийнятних способів поведінки, оволодівають навичками ефективного спілкування. Даний курс допомагає налагодити адекватні міжособистісні взаємини, підвищити комунікабельність, зміцнення поваги до оточуючим і почуття власної гідності, скорегувати своє поведінка. У процесі проведення занять провідний стежить за відносинами учасників, намагається попереджати ситуації, що ведуть до виникнення конфліктів, формує дружні взаємини серед дітей.

По завершенні роботи з підлітками за програмою було проведено контрольне дослідження за тими ж методиками, що і перед проведенням експерименту. Для оцінки відмінностей був використаний статистичний критерій Вілкоксона. Статистичний критерій застосовується для зіставлення показників, які виміряні в двох різних умовах на одній і тій же вибірці (групі) випробовуваних. Статистичний критерій дозволяє визначити спрямованість, а також ступінь вираженості змін. За допомогою даного статистичного критерію визначається, чи є зрушення досліджуваних показників в будь-якому напрямку більш інтенсивним, ніж в другому.

В експерименті були задіяні дві групи: експериментальна і контрольна. Учасникам експериментальної групи пропонувалися певні види завдань, яке сприяли формуванню медіакомпетентності. Експериментальній групі дані завдання також надавалися, але не повідомлялися мета і передбачувані результати, тобто на ціле покладання уваги не акцентувалася. Контрольній групі дані завдання не надавалися. В кінці експерименту було проведено порівняння експериментальної групи з контрольною для оцінки отриманих результатів. Участь приймало 40 учнів.

Для того щоб проведена робота була більш об'єктивною, подивимося порівняльні результати до і після проведення формуючого експерименту.

1. Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні.. За результатами діагностики, після проведення програми, підлітки з низьким самоконтролем у спілкуванні відсутні (0%). Ті підлітки, які на етапі констатуючого експерименту мали низький рівень самоконтролю (32%) підвищили його до середнього. Значна частина дітей (52%) підвищила рівень самоконтролю до максимального – високого. Достовірні зрушення діагностуються на рівні $T = 0,01$; $p < 0,04$. 59.

Далі було проведено порівняння змін за показниками методики комунікативних умінь. Переважна більшість показників залежності, компетентності чи агресивності в першому і другому дослідженні. Переважання агресивності в спілкуванні знизилося з 16% до 4%, переважання залежності в спілкуванні так само знизилася з 32% до 12%. за рахунок цього збільшився відсоток підлітків з переважанням компетентності в спілкуванні – з 52% до 84%. За результатами дослідження достовірні відмінності діагностуються стосовно всіх способів спілкування: залежного способу спілкування ($T = 0,01$; $p < 0,04$), компетентного способу спілкування ($T = 25,5$; $p < 0,03$), агресивного рівня спілкування ($T = 10$; $p < 0,01$).

Отже, програма з розвитку комунікативної сфери сприяла зниженню прояву агресивності і Залежно в спілкуванні і підвищила рівень компетентності в спілкуванні у підлітків.

3. «Опитувальник комунікативної толерантності» (В.В. Бойко). За результатами обстеження за методикою діагностики загальної комунікативної толерантності спостерігається зниження середніх показників за всіма шкалами, що свідчить про зниження рівня нетерпимості до оточуючих у респондентів:

- 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини;
- 2) використання себе в якості еталона при оцінці поведінки і способу мислення;
- 3) категоричність або консерватизм в оцінці інших людей;
- 4) невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів;
- 5) прагнення переробити, перевиховати партнера;
- 6) прагнення підігнати партнера під себе
- 7) невміння прощати іншим помилки;
- 8) нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту;
- 9) невміння пристосовуватися до характеру, звичкам і бажанням інших.

Достовірні зрушення діагностуються за всіма шкалами: неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини ($T = 2,52$, $p < 0,01$), використання себе як еталон при оцінці поведінки і способу думок ($T = 37$, $p < 0,001$); категоричність або консерватизм в оцінці інших 61 людей ($T = 2,52$, $p < 0,01$); невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів ($T = 3,73$, $p < 0,01$); прагнення переробити, перевиховати партнера ($T = 2,02$, $p < 0,04$); прагнення підігнати партнера під себе »($T = 2,93$, $p < 0,01$); невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно завдані вам неприємності ($T = 3,52$, $p < 0,01$); нетерпимість до фізичному або психічному дискомфорту, створюваному іншими людьми ($T = 2,8$, $p < 0,01$); невміння пристосовуватися до характеру, звичкам і бажанням інших ($T = 2,66$, $p < 0,01$).

В результаті проведеної програми на рівні статистичної значущості доведено розвиток комунікативних і організаторських здібностей, і

прагнення до комунікації. Отже, бачимо, що розвиває психолого-педагогічна програма складена належним чином і має значні результати.

Таким чином, експериментальне дослідження встановило наявність ситуативно залежного комунікативної поведінки, це може проявлятися в напруженості і роздратування в спілкуванні. При цьому виявлено категоричність в оцінках інших людей, що також веде до напруженості в спілкуванні з людьми, відмінними від респондента. За результатами отриманих даних розроблена програма по розвитку комунікативної компетентності підлітків. Метою програми було актуалізація та забезпечення особистісного зростання і розвиток комунікативних компетенції підлітка, так як чекати позитивних результатів в процесі формування компетентності можна, якщо розглядати його як процес формування позитивного ставлення до особистості. Тому на перший план поставлено розвиток доброзичливого ставлення до людей, в тому числі і до представників інших національностей. Для досягнення мети були поставлені наступні завдання: формування основ комунікативної культури; формування вміння вирішувати конфліктні ситуації; формування толерантних установок щодо інших людей; розвиток здатності до емпатії, співчуття, вміння вислухати іншу людину.

Також можна зробити висновок, що рівень учнів з експериментальної групи збільшився значніше, ніж рівень в експериментальній групі. Це означає, що постановка мети і визначення завдань завжди сприяють кращому досягненню результату, що і підтвердилося в ході експерименту. В експериментальній групі відбулося зростання у людей, в експериментальній групі №2 відбулося зростання у людей, в контрольній групі рівень не змінився. Це дозволяє зробити висновок про успішність проведеного експериментального навчання (див. рис. 2.4.).

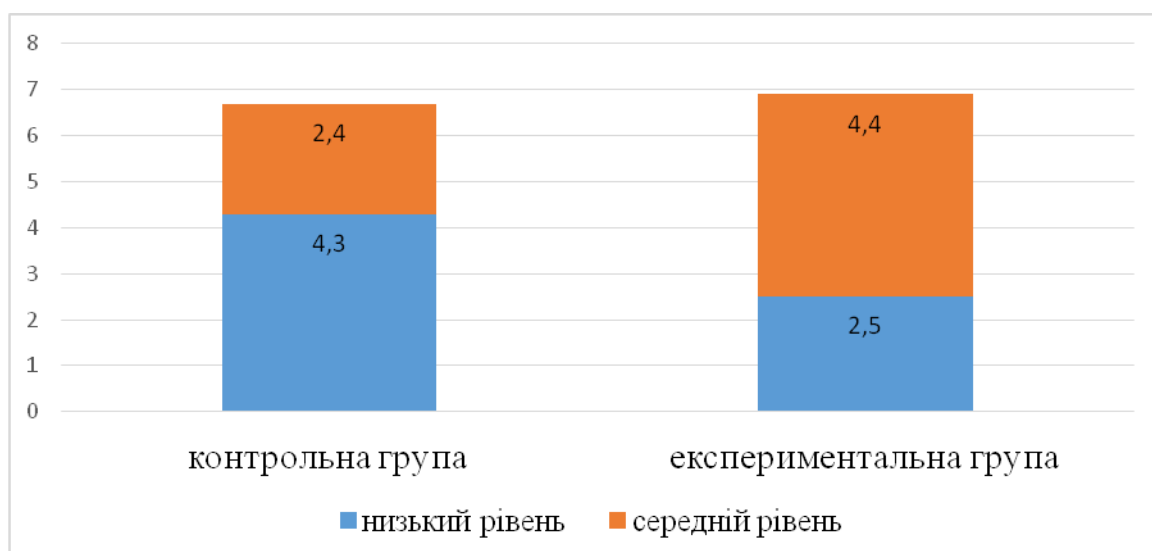


Рис. 2.4. Порівняння рівнів сформованості медіаграмотності

Гістограма дозволяє побачити, що до кінця експерименту експериментальна група все також знаходяться приблизно на одному рівні, а клас контрольної групи виділяється великою кількістю дітей з низьким рівнем сформованості медіакомпетентності. Показники учнів покращилися, і число тих, хто показав середній рівень сформованості медіакомпетентності збільшилася. Також з'ясувалося, що в контрольній групі рівень деяких показників також виріс. Ми пов'язуємо це з тим, що несвідомо вже була спрямованість дій на медіаосвіта, тобто ми приділяли більше уваги аналізу текстів з підручника, прослуховування та обговорення аудіофайлів, хоча це не було передбачено спочатку.

Отже, ми можемо зробити висновок, що формування комунікативної сфери підлітків через медіа грамотність можливі, за умови, коли ця форма медіа-освіти базується на дієвих моделях з високим рівнем мотивації та практичними результатами, наприклад, на інтерактивній моделі медіа-освіти. Таким прикладом можна назвати позашкільні та шкільні проекти під час тренінгових занять. Учасники отримують навички комунікації, журналістики, зустрічаються з професійними працівниками медіа, відвідують сучасне видавництво, створили власні інформаційний продукт, беруть участь,

контролюють та аналізують процес створення видання, репортажу на всіх його етапах.

ВИСНОВКИ

Медійна грамотність – це набір компетенцій, необхідних для отримання, розуміння, оцінки, адаптації, генерування, зберігання та подання інформації, використовуваної для аналізу проблем і прийняття рішення. Комунікативна компетентність розуміється різними авторами як: знання процедури спілкування, володіння мовою, вміння орієнтуватися в об'єкті спілкування для створення прогностичної моделі поведінки, емпатія, особистісні характеристики самого суб'єкта спілкування, орієнтованість в різних ситуаціях спілкування, комунікативна гнучкість. Таке різноманіття

поглядів пояснюється проведенням досліджень авторами в різних наукових підходах.

Погано підготовлені до школи діти негативно ставляться до домашніх завдань, проявляють байдужість до шкільних оцінок, що свідчить про їх навчальну дезадаптацію. Навчальна дезадаптація учня проходить в своєму розвитку наступні стадії: навчальної декомпенсації; шкільної дезадаптації; соціальної дезадаптації; криміналізації середовища вільного часу. Підлітки переживають хворобливе дорослішання – розрив між дорослим і дитячим періодом – створюється якась порожнеча, яку треба чимось заповнити. Процес втрати соціально значущих якостей, що перешкоджають успішному пристосуванню індивіда до умов соціального середовища, являє собою соціальну дезадаптацію.

Медіатексти можуть бути призначені для підлітків, а тому в залежності від цього критерію їх можна поділити на умовні групи: масові та елітарні, локальні і глобальні, чоловічі та жіночі, сільські та міські, корпоративні і т.д. У змістовні аспекти медіаосвіти входять основи мистецтвознавства в медіасфері, де вивчаються види і жанри медіа, функції СМК, медіаязык, історія медіа тощо, а також відомості про основні областях застосування теоретичних знань. До останніх відносяться професійні засоби масової інформації, аматорська Медіасфера, канали поширення, гуртки та клуби за медіа, освітні та дозвільні установи. Важливим змістовним аспектом такого роду освіти є і технологія проведення занять. Вивчення медіатекстів передбачає оперування ключовими поняттями медіаосвіти: агентство медіа (джерело інформації), категорія медіатексту, мова медіатексту, аудиторія медіа і т.д.

Отже, на думку підлітків, більшість з них має середній комунікативний контроль (52%). Отримані дані свідчать про переважання у підлітків компетентного стилю (52%) спілкування по порівняно з залежним (32%) і агресивним (16%) стилями. Найбільш високі показники виявлені по субшкалам: «Категоричність або консерватизм в оцінках інших людей»

(38%), «Невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів» (40%), «невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні вам неприємності» (22%). Для формування у підлітків комунікативної сфери через медіа грамотність краще проводити тренінги чи проекти, що надаватимуть школярам навички та вміння роботи з інформацією (збору, обробки, перевірки, поширення), що сприяє розвитку медіа-грамотності й критичного мислення дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодалев А. А. Психологическое общение. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996. 256 с.
2. Божович Л. И. Личность и учение подростка / Психологическая наука и образование. 1997. №1.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие / И. В. Вачков. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2001. 224 с.

4. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
6. Глазиріна О. В. Медіаосвіта як складова педагогічних знань. / *Наукові записки*. Серія : Педагогіка. 2013. № 3. С. 77–80.
7. Данилина Ю. А. Трансформация коммуникативных технологий на современном этапе развития информационного общества (на примере рекламы и «публік рилейшнз»): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. соц. наук. М., 2009. 300 с.
8. Елганов А. А. Различие стилей медиапотребления разных возрастных групп школьников / *Символ науки*. 2016. №5. С. 231.
9. Задорожна І Т., Кузнецова Т. В. Медіаосвіта // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В. Г. Кремень*. К.: Юрінком Інтер, 2008.
10. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис». 1997.
11. Кодубец Н. В. Формирование медиаобразованности школьников в условиях реализации новых образовательных стандартов / *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. №. 2, 2015. С. 124–137.
12. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] *Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України*. Режим доступу :http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
13. Кривоносов А. Д., Емельянов С. М. Стратегические коммуникации. СПб.: Изд-во СПбГУЭ, 2016. 127 с.
14. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / *Избранные психологические труды* : в 2 т. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. Т.1. 575 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. 3–е изд. СПб. : Питер, 2006. 352 с. (Серия «Мастера психологии»).

16. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
17. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000.
18. Остин Дж. Слово как действие / *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 22–130.
19. Осьмак Л. П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения) дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.07 / Л. П. Осьмак. Київ : 1990.
20. Петровская Л. А. Воспитатель подросток: пути развития диалога / *Общение компетентность тренинг: Избранные труды*. М.: Смысл, 2007. С. 596-622.
21. Пов'якель Н.І., Ложкін Л.Г. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2007.
22. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М. : КогитоЦентр, 2002. 396 с.
23. Робак В. Медіапедагогіка: аналіз інноваційного зарубіжного досвіду / *Діалог культур : Україна у світовому контексті : Філософія освіти : зб. наук. праць* / [ред. кол. І. А. Зязюн (голов. ред.)], С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін. Львів: Сполом, 2002. Вип. 8. С. 70-92.
24. Селиверстова Л. Н., Левицкая А. А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Германии / *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2015. № 3. С.57–69.
25. Серль Дж. Что такое речевой акт? / *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 151-169.
26. Сидоренко В. А. Когнитивный аспект формирования социальной реальности / *Соціологія у постсучасності: Збірник наукових тез*

- учасників VI Міжнародної наукової конференції, Харків, 17-19 квітня 2008 р. Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2008. С. 288-289.
27. Симбирцева Н. А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования / *Педагогическое образование в России*, №. 5, 2018. С. 21–26.
 28. Указ Президента України Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020» [Електронний ресурс] // *Стратегія від 12.01.2015 №5/2015*. 2015. Режим доступу до ресурсу : zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015.].
 29. Усов Ю. Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы // *Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов*. М., 1998.
 30. Федоров А. В. Медиакомпетентность молодежи стихийная или... / *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2014. № 4. С. 43–51
 31. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2014. 64 с.
 32. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. М. : Совершенство, 1998. 432 с.
 33. Халперн Д. Психология критического мышления. Режим доступа: <http://www.prosv-ipk.ru/Catalog/show.aspx?OID=EncElem:559798>
 34. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 122 с.
 35. Цибра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ). Київ : Вища школа, 1999.
 36. Цымбаленко С. Б. / Медийный портрет подростка. Пособие. М., РУДН: 2015. 88 с.
 37. Чельшева И. В. Зарубежное медиаобразование: современные тенденции развития. А. М.: Берлин: Директ-медиа, 2018. 186 с.
 38. Чельшева И. В. Социокультурное поле медиа: реальность, коммуникация, человек. М: Информация для всех, 2016. 178 с.

39. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов /н/ Д.: Феникс, 2010. 452 с.
40. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни. М.: Педагогическое общество России, 2000. 192 с.
41. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1994
42. Brown J. A. Television “Critical viewing Skills” Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 1991. 371 p.
43. Danziger K. Interpersonal communication. N. Y., 1996.
44. Freud A. Probleme der Pubertat / *Psyche* 14, 1960, 1-23.
45. Holliday A., Hyde M., Kullman J. Intercultural Communication: an Advanced Resource Book. First published 2004 by Routledge, 11 New Fetter Lane, London. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2004.
46. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
47. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff , D.K. (Eds.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2009. P.2-52
48. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication, 1994.

ДОДАТКИ

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Плохотніченко Олександра Вікторівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

04.03.2020

(дата)



(підпис)

Олександра Плохотніченко
(ім'я, прізвище)

План програми з формування медіаграмотності

Мета програми: актуалізація і забезпечення особистісного зростання і розвиток комунікативної сфери підлітка:

- 1) формування основ комунікативної культури;
- 2) формування вміння вирішувати конфліктні ситуації;
- 3) розвиток здатності до емпатії, співчуття, вміння вислухати іншу людину,
- 4) зниження рівня нетерпимості та упередженості щодо інших,
- 5) формування толерантних установок щодо інших людей;
- 6) підвищення рівня прийняття індивідуальності іншої людини.

План проект передбачає роботу з підлітками 13-14 років.

Методи і форми роботи: бесіда; рольова гра; вправи по міжособистісної комунікації; міні-лекції, дискусії.

Умови проведення та обладнання: клас або будь-яке інше просторе приміщення; стільці; дошка або листи ватману; фломастери; серветки; ручки і зошити для записів учнями інформації, отриманої в ході міні-лекцій; пам'ятки з міні-лекцій для учнів як по кількості груп, на які буде розділений клас, так і за кількістю учнів, мультимедіа обладнання для демонстрації презентацій і аудіо супроводу.

Очікувані результати: В результаті реалізації даної програми, діти набувають: оволодіння вміннями та навичками ефективної взаємодії; вміння безконфліктного й успішного спілкування; усвідомлення власної індивідуальності і прагнення до більш глибокого самопізнання; формування адекватної самооцінки; наявність навичок і умінь зняття емоційної напруги, формування толерантних установок щодо інших людей, розвиток етнокультурної сензитивності; вміння дотримуватися правил і висловлювати власні негативні почуття в соціально прийнятні способи.

Ефективність плану проекту можна виявити шляхом психодіагностичного обстеження, яке рекомендовано провести двічі

протягом всього курсу занять: до проведення занять і після проходження всього курсу.

Курс складається з 9 занять, робота проводиться в групах по 5-12 людина. Тривалість заняття 1 година. Частота зустрічей 1 раз в тиждень.