

Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова

УДК 371:001

На правах рукописи

ДЕМЕНТЬЕВА НАТАЛЬЯ ГРИГОРЬЕВНА

**Формирование управленческих умений старшеклассников условиях
организации ученического самоуправления в школе**

6D010300 – Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор А.Н. Кошербаева

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор К.К.Куламбаева

Зарубежный научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор Е.В.Лопанова

Республика Казахстан
Кокшетау, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	6
ВВЕДЕНИЕ	7
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ	18
1.1 Научный анализ ключевых понятий и состояния изученности проблемы формирования управленческих умений старшеклассников в отечественной и зарубежной литературе	18
1.2 Качественная характеристика возрастных и личностных доминантов старшего школьного возраста в построении менеджмента школы	34
1.3 Методологические подходы и концептуальные положения, направленные на формирование управленческих умений старшеклассников	42
2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ	53
2.1 Факторы, принципы и условия формирования управленческих умений старшеклассников в парадигме развития современной школы	53
2.2 Ретроспективный и структурный анализ ученического самоуправления, направленный на совершенствование управленческих навыков старшеклассников	63
2.3 Моделирование процесса формирования управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления	77
3 СОДЕРЖАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ	93
3.1 Система методической деятельности и программа формирования управленческих умений старшеклассников	93
3.2 Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	130
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	134
ПРИЛОЖЕНИЯ	146

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертационной работе использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 19.04.2019 г.).

Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан». Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345.

Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация». Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 г., № 72.

Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI «О статусе педагога» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.).

Профессиональный стандарт «Педагог». Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей РК «Атамекен» №133 от 8 июня 2017 г.

Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025//Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года №988.

Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 - 2016 гг. от 25 июня 2012 г. – №832. – Астана // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832>.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Образовательная среда – это материальные и идеальные условия, окружающие ученика в педагогической системе школы. Образовательная среда создается в результате функционирования подсистем педагогической системы и существует за счет взаимосвязи и взаимовлияния всех ее объектов. Как объект педагогической системы, образовательная среда воздействует на все другие объекты, в том числе ученика (цель педагогической деятельности) и изменяется под влиянием этих объектов.

Организация - функция управления, приводящая систему в такое состояние упорядоченности ее структуры, при котором она способна реализовать поставленные цели и саморазвиваться, приобретая синергетические признаки: самоорганизация системы, саморазвитие системы, самоуправление системы.

Организация ученического самоуправления - это деятельность педагогического коллектива по созданию системы ученического самоуправления как компонента воспитательной и управленческой систем школы; это организация самоуправленческой деятельности учащихся.

Парадигма образования - от греч. *paradeigma* - пример, образец) исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения в области образования.

Педагогическая система – это совокупность закономерно связанных и взаимодействующих между собой элементов управления, методических компонентов, технологии обучения, развивающей и образовательной среды, проектируемых, моделируемых и конструированных для достижения поставленной педагогической цели (по Исламгуловой С.Н.)

Самоуправление - это вид социальной деятельности, направленный на регулирование социального взаимодействия путем самоорганизации личности и самоорганизации коллектива; оно предусматривает активное участие в принятии и осуществлении управленческих решений членов коллектива, выборность руководителей на всех уровнях, ответственность каждого за общий результат.

Саморегуляция— это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно направленной на достижение поставленных человеком целей.

Старший школьный возраст-это период, характеризующийся с выходом во взрослый мир ее субъектов, профессиональным самоопределением, новой доминантой изменения отношения к учению, определенным кругом учебно-познавательных интересов, соотношением своих стараний и практическим их применением.

Стейкхолдер (stakeholder) — лицо, имеющее интересы относительно проекта или организации и оказывающее влияние. Стейкхолдеры бывают внутренние (сотрудники и руководство) и внешние (клиенты, поставщики, общественность).

Ученическое самоуправление - это полифункциональный управленческо-педагогический феномен: форма организации жизнедеятельности коллектива и форма организации управления; средство не только воспитания и социализации личности, но и средство управления качеством образования, активизирующее саморазвитие ученика как субъекта целостной образовательной деятельности, включающей и самоуправленческую.

Управленческие умения учащихся – это некая совокупность умений человека в области управления собой, другими людьми, которые его окружают, с целью грамотного разрешения проблем в учебной деятельности и в жизни в целом. Данные умения включают в себя способность определять суть проблемы, умение ставить цель, навыки планирования и моделирования деятельности, способность к распределению своих ресурсов. При помощи этих умений человек способен на организацию выполнения запланированного мероприятия, контроль и регуляцию хода выполнения деятельности, а также на оценивание собственных результатов. Результатом становится достижение поставленных целей, обобщение и систематизация полученного опыта в процессе их выполнения (Свирин А.А.).

Управленческие компетенции – это трехкомпонентный комплекс, включающий в себя: информационный, функциональный и ценностный компоненты. Где под первым компонентом подразумевают открытую и динамичную систему знаний, под вторым – определенные навыки и умения человека, способствующие качественному выполнению работы, а под третьим – некий набор ценностных установок данной личности (Батомункуева А.Д.).

Управленческие умения старшеклассников-это интегративное качество личности, демонстрирующей в разнообразных ситуациях ученического самоуправления знание основ менеджмента (факторы, принципы, методы, условия управления), лидерские качества, высокую степень самоорганизации и управление деятельностью образовательной среды школы, включающей познавательную и общественную сферы.

Управленческие умения учащихся - это целенаправленные и преобразующие действия обучающихся как субъектов педагогической системы по достижению результата как личного, так и команды исполнителей планировать и направлять развивающую деятельность, проявлять лидерские качества и высокую степень самоорганизации. **Формирование управленческих умений учащихся**-это освоение данной системы действий, направленных на эффективность решения задач по достижению результатов.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

РК - Республика Казахстан

ВУЗ - высшее учебное заведение

ГОСО - государственный общеобязательный стандарт образования

ГУ - государственное учреждение

ЗУН - знания, умения и навыки

СШ - средняя школа

ИКТ - информационно-коммуникационные технологии

КГ - контрольная группа

ЭГ - экспериментальная группа

Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся)

TIMSS — Trends in Mathematics and Science Study (Международная ассоциация по оценке учебных достижений)

ЦПП – Целостный педагогический процесс

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Динамичный характер развития мирового сообщества, новые уровни познания общества и природы, подразумевающие освоение новых, ранее неизвестных видов деятельности и возрастание сложности управленческих задач, формирование новых систем и типов управления, изменение его приоритетов, ценностей, целей и содержания, продиктованных эпохой трансформации политических, экономических и социальных отношений в мире, активизация теоретических и практических разработок и решений в управленческой сфере определяют важность формирования управленческих умений современной личности, которые необходимо начинать в период школьного обучения.

Актуализирует проблему формирования будущих управленцев нового типа современное состояние управленческого ресурса Казахстана. Резко ощущается нехватка квалифицированных кадров, соответствующих современным стандартам и вызовам настоящего времени, существует несоответствие имеющегося управленческого звена целям и задачам общества XXI века. Ситуация в стране, как и во всем мире требует достаточно высокого уровня управленческой компетенции, совокупности развитых лидерских качеств молодежи и особых личностных способностей практически каждого гражданина страны. И в этом видится особенная роль педагогов страны. Выступая на Республиканском съезде педагогов Президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев отметил: «...от учителя зависит формирование личности и становление будущего специалиста. Поэтому как никогда актуально звучит высказывание учителя нации Ахмета Байтурсынова: «Улучшение жизни народа надо начинать именно с дела обучения детей». Образование и наука – главный ключ к успеху. Наша важнейшая задача – воспитание и обучение по передовым стандартам подрастающего поколения. Поэтому на сообщество учителей возлагается высочайшая ответственность» [1].

Целенаправленное развитие образовательного процесса соответственно мировым стандартам регламентируются важными государственными документами в области образования: Законом Республики Казахстан «Об образовании», Концепцией развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы; Законами «О статусе педагога», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной защите лиц с инвалидностью в Республике Казахстан» и другими законодательными документами [2-7].

Основной целью образования в государстве является формирование личности, способной к саморазвитию, управлению своей деятельностью и другими жизненно важными ресурсами, такими как: время, жизнь и др. Вместе с тем, современная школа, как главный фундамент образовательной системы призвана заложить

основы высокого культурного уровня и, таким образом, вносить вклад в становление и развитие казахстанской интеллигенции. Следовательно, социально значимым становится освоение новых моделей управления, который целесообразно начинать уже в системе среднего общего образования, что даст возможность раннего выявления управленческих способностей и развития управленческих компетенций личности, будет способствовать развитию ее коммуникативных, организаторских и лидерских качеств, формированию умения творчески преобразовывать социальную действительность, инновационно и креативно подходить к проблеме управления.

Сейчас более активно проявляется проблема в сфере развития навыков эффективного планирования своей деятельности, грамотного распределения своих ресурсов, которое напрямую влияет на возможность достижения поставленных целей. Именно по этой причине стало особо важным и необходимым подготовка личности учащихся к решению проблем, который при этом будет обладать активной жизненной позицией, успешный в профессиональной и личностных сферах, с хорошо развитыми управленческими умениям. Отсюда следует, что улучшение качества и эффективности процессов учения и преподавания возможно достичь лишь при определенных условиях, в которых профессиональное мастерство педагога гармонично сочетается с развитым умением учащихся обучаться, при этом управляя своей учебной деятельностью и активно участвовать в менеджменте школы. Следует отметить, что учащиеся за несколько лет до окончания школы должны быть способны самостоятельно разрешать происходящие в их жизни проблемы и принимать соответствующие решения для их регулирования. Своевременность проблемы видится и в связи с определением и выбором будущей профессии, и, как следствие, со специализацией и подходящим учебным заведением. Именно поэтому так важно и актуально развивать управленческие умения у учащихся на протяжении всего периода их обучения в школе и особенно старшего звена. Такой подход позволит им в будущем решать любые сложности, связанные с умением планировать, моделировать, программировать, корректировать и оценивать свою деятельность. Одним из грамотных и нестандартных управленческих решений, как показывает практика, является организация ученического самоуправления в школе. Проблема, на первый взгляд, не новая. Различные ее аспекты рассматривались в разные исторические периоды учеными-педагогами и практиками в условиях функционирования разнообразных типов общеобразовательных учебных заведений. Поэтому *степень научной разработанности* проблемы достаточно весом как в отечественной, так и зарубежной науке. Вместе с тем, значимость формирования управленческих умений подтверждается также многочисленными исследованиями. Анализ трудов отечественных и зарубежных ученых, прямо или косвенно касающихся проблем

менеджмента, ученического самоуправления и формирования искомых умений школьников позволяет выделить ряд направлений. В частности:

- исследование общей системы управления (Г. Сайман, Ф. Тейлор, А. Файоль и др.);

- исследование процесса управления персоналом, человеческими ресурсами (М. Альберт, Дж. Иванцевич, М. Мескон, Э. Мэйо, JT.M. Спенсер, С.М. Спенсер, Ф. Хедоури и др.);

- анализ роли лидера и его типов для социальных систем (Г.А. Уманов, Т.Т. Тажибаев, Р. Арон, Т. Адорно, М. Вебер, Г. Зиммель, К. Мангейм, Г. Тард и др.);

- исследование психолого-педагогических аспектов управления, школоведения и организации самоуправления в общеобразовательной школе (Уманов Г.А., Керимов Л.К., Трифонов В.В., Ж.Каракулов, Ю.А.Конаржевский, М.М.Поташник. Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Д. Карнеги, А. Маслоу, Ф.В. Шарипов, Т.М. Баймолдаев, С.Исламгулова и др.)

- исследование деловых и личностных качеств управленца, основных функций субъектов управления, роли и места в управлении общественными процессами (Ж.Т. Тощенко, М.Н. Руткевич, А. Г. Здравомыслов, В.А. Ядов и др.);

- исследование теории и практики выявления лидеров (М. Вудкок, Дж. Грейсон, Д. Френсис, И.П. Волков, А.В. Петровский, В.В. Петровский и др.);

- исследование сущности и содержания управленческого труда как вида профессиональной деятельности (Л.И. Абалкин, О.С. Виханский, М.В. Грачев, Р.Л. Дафт и др.).

При всей значимости и многообразии исследований необходимо отметить, в настоящее время отсутствуют специальные исследования, предметом которых является формирование управленческих умений учащихся, а именно старшеклассников с учетом реалий современных потребностей образования, связанных с закономерным воздействием глобализации, цифровизации и информатизации. Такие исследования особенно актуальны в связи с ролью и значимостью возвращивания управленческого ресурса как главного капитала жизненноважных сфер развития казахстанского общества.

Научная и практическая значимость разрешения обозначенных проблем обусловлена важностью решения следующих **противоречий**:

- между потребностью современного общества в образовании личности обучающегося - успешного, умеющего управлять собой, своей учебной деятельностью и недостаточной ее методологической исследованностью в ракурсе современных преобразований;

- между потенциальными педагогическими возможностями интегративного подхода к формированию управленческих умений учащихся и его недостаточной программно-технологической разработанностью для современной школы;

- между необходимостью формирования управленческих умений обучающихся школ в процессе ученического самоуправления и недостаточной методической обеспеченностью, отсутствием конкретных методических рекомендаций.

Необходимость разрешения указанных противоречий определяет *проблему исследования*, суть которой заключается в поиске ответа на вопрос о эффективных путях методологического обоснования и невозможности сформировать управленческие умения учащихся без программно-методического обеспечения в условиях ученического самоуправления современных образовательных организаций.

Обозначенная проблема и необходимость решения противоречий свидетельствует об актуальности темы, выбранной для настоящего исследования «Формирование управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления в школе».

Объект исследования: целостный педагогический процесс современной школы

Предмет исследования: процесс формирования управленческих умений старшеклассников в условиях ученического самоуправления

Цель исследования: научно-методологическое обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка системы целенаправленной деятельности по формированию управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления в школе

Гипотеза исследования: формирование управленческих умений старшеклассников будет эффективным, *если:*

- осуществлять данный процесс в рамках специально организованной системы ученического самоуправления, базирующейся на учете принципов, условий, функций школьного менеджмента;

- профессиональное самоопределение учащихся старшего возраста связывать с правильно организованной управленческой деятельностью современной школы;

- педагоги, участвующие в реализации ученического самоуправления, оказывают психолого-педагогическую поддержку и содействие; *то* это будет способствовать формированию лидерских качеств, организованности, коммуникабельности, ответственности и толерантности учащихся, *так как* предложенная система ученического самоуправления позволит целенаправленно сочетать познавательную деятельность старшеклассников с навыками управления.

Сформулированные выше проблема, цель, объект, предмет и гипотеза определили необходимость постановки и решения задач исследования.

Задачи исследования:

1. Осуществить научный анализ исследованности проблемы и концептуальных положений; разработать основные теоретико-методологические подходы по формированию управленческих умений старшеклассников.

2. Раскрыть сущность и содержание ключевого понятия «формирование управленческих умений старшеклассников» с учетом возрастных и личностных доминантов, современных реалий трансформации общественного сознания и модернизации школы.

3. В контексте выявленных психолого-педагогических условий, принципов и факторов представить контент-анализ парадигмы образовательной среды современной школы, структуры ученического самоуправления и разработать модель формирования управленческих умений старшеклассников.

4. Изучить организационно-технологическую основу формирования управленческих умений старшеклассников в условиях ученического самоуправления, разработать содержательную программу и методику эмпирико-педагогического исследования.

5. В ходе опытно-экспериментальной работы реализовать комплексную систему педагогической деятельности по формированию управленческих умений старшеклассников в условиях ученического самоуправления; наметить перспективы дальнейшего развития проблемы.

Методы исследования:

- *теоретические* (содержательный и этимологический анализ ключевых понятий; изучение и анализ педагогической, психологической и справочной литературы, синтез идей, способствующих пониманию ядра концептуальных положений и методологических основ проблемы); моделирование (разработка модели формирования управленческих умений учащихся);

- *экспериментальные* (интроспекция-самонаблюдение), анкетирование, опрос, педагогическое наблюдение, диагностирование, тестирование, констатирующий и преобразующий эксперименты;

- *статистические*: экспертная оценка и обработка результатов исследования с использованием методов математической статистики.

Теоретическую основу исследования составили идеи системного (Ж.Аймауытов, Ю.Ф. Ломов, Ф.Тейлор, А. Маслоу, Н. Мюррей) [8-12] и личностного (К.Д. Ушинский, Т.Т. Тажибаев, Пиаже, Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, А.П. Сейтешев, С.М. Джакупов [12-19] подходов, а также учения о ведущем месте деятельности в развитии умений, единстве теории и практики в процессе познания и управления (А.Н. Леонтьев, Ж.К. Каракулов, Л.К. Керимов, Г.Е. Алимухамбетова [20-23], теория о сущности и методологии развивающего обучения (Давыдов В.В., Занков А.В., Эльконин Д.Б.) [24-26], теория поэтапного становления и развития умственных действий (Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф) [27, 28]; культурно-историческая теория

личности и теория деятельности (Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Давыдов В.В., Ж.И.Намазбаева) [29-32], теория рефлексивной природы сознания и мышления (Анисимов О.С.) [33], Петровский В. А.[34], теории развития личности и развивающего обучения (Сейталиев К.Б., Калмыкова З.И. Абульханова-Славская К.А., Смирнов С.А., С.Р. Роджерс, А.М.Матюшкин) [35- 40], сущность, виды, функции и этапы саморегуляции, школьного управления, целостной педагогики и гуманизации воспитания (Конопкин О.О., Трапицын С.Ю., Бейсенбаева А.А., Хмель Н.Д. [41-44]).

Научную ценность представили труды современных педагогов и психологов по разным аспектам управления и менеджмента Баймолдаева Т.М., Вочковой С.Н., Исламгуловой С.К., Кошербаевой А.Н., Лопановой Е.В., Куламбаевой К.К., Альгожаевой Н.С., Жайтаповой А.А., Садвакасовой З.М., Сыздыкбаевой А.Д., Булатбаевой А.А., Книсариной М.М., Садирбековой Д.С., Есеновой К.А., Бахишевой С.М., и др.

Методологической основой исследования является: философская трактовка всеобщей связи и взаимообусловленности, а также целостности явлений реального мира; положения о социальной, деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном характере развития; принципы взаимосвязи теории и практики; фундаментальные основы развития образования, концептуальные основы реформирования республиканской образовательной системы по управлению качеством. Методологическим ориентиром исследования выступают личностно-ориентированный, гуманистический, креативный, акмеологический, системный и технологический подходы.

Научная новизна и результаты исследования.

1. На основе изучения нормативных документов, фундаментальных источников, методов структурного и когнитивного анализа разработаны теоретико-методологические основы исследования в синтезе управленческих и психолого-педагогических подходов; авторские дефиниции: «*Управленческие умения учащихся*» и «*Формирование управленческих умений старшеклассников*». базируются на интегрированных методологических теориях системности, синергетики, личностно-ориентированности, парсипативности и принцип – центричного подходов менеджмента.

2. Обоснованы научно и методически особенности старшего школьного возраста в качестве доминантов, способствующих формированию управленческих умений с учетом вызовов времени и трансформации общественного сознания;

3. Определены психологические и педагогические условия, принципы и факторы формирования управленческих умений учащихся; представлены контент-анализ и декомпозиция структуры, Положение об ученическом самоуправлении на основе принципа культуросообразности и деятельности стейкхолдеров;

разработана структурно-содержательная модель, определены компоненты, уровни и индикаторы оценивания.

4. На основе комплекса исследовательских процедур и модели разработана система целенаправленной педагогической деятельности по формированию управленческих умений старшеклассников, включающая программу ученического самоуправления «Школа будущего менеджера» и дискуссионную платформу «Адаптивное лидерство», методы и оценочные шкалы. Эффективность программы доказана опытно-экспериментальным путем.

Теоретическая значимость исследования обусловлена определением концептуальных основ и разработкой модели формирования управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления на основе принципов, функций школьного менеджмента, интегрированного и ориентированного на комплексность организации такой деятельности, а также положительные качества личности школьников старшего звена возраста

Практическая значимость исследования.

- Комплексная программа формирования управленческих умений старшеклассников «Школа будущего менеджера»; тематическое планирование программы «Адаптивное лидерство»;

- Шкалы оценки и измерений; методические рекомендации.

- Положения о ученическом самоуправлении;

- Положение о классном руководителе.

Разработанные методические материалы могут быть использованы как в деятельности организаций общего среднего образования, так и при подготовке будущих учителей для основной школы.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными теоретико-методологическими положениями, применением комплексной методики исследования, соответствующей поставленным целям и задачам, разнообразием исследовательских процедур и приемов, их взаимосвязанностью и взаимодополняемостью, вариативным характером исследования и воспроизводимостью его результатов.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Методологическим основанием проблемы формирования управленческих умений старшеклассников является синтез системного, синергетического, вариативного, личностно-ориентированного подходов и концепций менеджмента (парсипативный, принципо-центричный) отличающиеся инновационностью, структурированностью и результативностью.

2. *Управленческие умения учащихся* - это целенаправленные и преобразующие действия обучающихся как субъектов педагогической системы по достижению результата как личного, так и команды исполнителей планировать и направлять развивающую деятельность, проявлять лидерские качества и высокую степень

самоорганизации. *Формирование управленческих умений учащихся*-это освоение данной системы действий, направленных на эффективность решения задач по достижению результатов.

3. Ученическое самоуправление по принципу культуросообразности представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков, создающих совокупность условий для преобразующей деятельности и самореализации личности учащегося, развития его организаторских и лидерских способностей, формирования управленческих умений, самостоятельности, активности и ответственности в любом виде школьной и внешкольной работы. Положение об ученическом самоуправлении соответствует Конвенции ООН о правах ребенка и регламентировано Законом РК «Об образовании».

4. Структурно-содержательная модель, авторская программа «Школа будущего менеджера» и дискуссионная платформа «Адаптивное лидерство» представляют собой определенную совокупность условий, способствующих формированию управленческих умений старшеклассников на основе этапов и уровней развития ученического самоуправления и деятельности различных стейкхолдеров.

Исследование проводилось в **три этапа** в период с 2018 по 2023 годы.

На **первом этапе** (2018 – 2019 гг.) произведен анализ научной, методической и педагогической литературы по теме исследования, были определены методологические и теоретические основы исследования, проанализированы исследования казахстанских и зарубежных ученых и исследователей по менеджменту школы и ученическому самоуправлению, а также сформулированы цель, задачи, гипотеза и обоснована актуальность исследования.

На **втором этапе** (2020 – 2021 гг.) разработаны модель, принципы и психолого-педагогические условия формирования управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления. В рамках реализации модели сформированы и описаны условия, функции, цели, содержание, методы и средства формирования искомых умений старшеклассников, исследована образовательная среда школ. Осуществлены работы по подготовке и проведению проективного, организационно-деятельностного и оценочно-рефлексивного этапов педагогического эксперимента.

На **третьем этапе** (2022–2023 гг.) завершено опытно-экспериментальное исследование, проведены анализ, обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, сформулированы основные выводы и оформлены материалы диссертационного исследования.

База опытно-экспериментальной работы: технический лицей г. Кокшетау и частично региональные общеобразовательные школы.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования докладывались перед учителями технического лицея и общеобразовательных школ г. Кокшетау, на конференциях: Национальной академией образования имени Ыбрая Алтынсарина (2019,2021гг.), XXXI международном научно-исследовательском конкурсе (Пенза, 2019); II международной научно-практической конференции ученых и учителей «*Инновации в образовании: опыт, проблемы и перспективы*» (Алматы: КазНПУ им. Абая, 2022, 2023гг.), Международной научно-практической НЕОконференции «*Управление и оценка в педагогическом образовании: тенденции, практика и технологии*» (2023г) и Круглом столе «*Социальное и гуманитарное измерение научного потенциала*» (2023) и др., а также освещались на страницах рейтинговых журналов.

Результаты исследования внедрены в педагогический процес технического лицея г. Кокшетау.

Результаты исследования нашли отражение в публикациях международных и республиканских научно-педагогических изданий (10), материалах конференций в числе которых 1 статья в журнале, входящем в базу Scopus, 4 статьи в научных изданиях, рекомендованных КОКСНО МНВО РК, 4 статьи в сборниках международных конференций отечественных, ближнего и дальнего зарубежья и раздел коллективной монографии (1). Все публикации подготовлены в рамках проведенного исследования.

Статья в журнале базы Scopus

1. Methodological Aspects of Content - Based Strategies in Classroom Managerial Activity // European Journal Conteraporary Education. – 2023. - V.12. – Iss.2. – P. 426-433 (Co-authored by: Aigeri Kosherbayeva, Korvakov V., Cadikova C.).

Статьи в научных изданиях, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования МНВО РК:

1. Innovative consortiums as knowledge quality management for students in Kazakhstan // «Педагогика и психология» КазНПУ им. Абая. - Алматы, 2023. - №2 (55). – С. 261-268. (В соавторстве Ахметов А.)

2. Актуальные вопросы формирования управленческих умений старшеклассников // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Серия «Педагогические науки». - Алматы, 2023. - № 2 (69). – С.318-339 (В соавторстве Кошербаева А).

3. Білім беру ортасын басқаруда өлшеу мен бағалаудың мәні: педагогикалық және психологиялық аспектілері // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». - Алматы, 2023.- №2 (78). – С. 126-135 (Авторлық бірлестікте Алпысбай Л.).

4. Регулятивные универсальные учебные действия // Доклады Казахской академии образования-Нур-султан, 2020– №3.- С. 150-155 (В соавторстве Суровицкая Ю. и др.)

Статьи в материалах сборников отечественных и зарубежных конференций:

1. Стратегический менеджмент – современная система управления образовательной средой // Мат. В Сб. научных статей II Международной научно-практич. конферен. ученых и учителей «Инновации в образовании: опыт, проблемы и перспективы». – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2023. – С. 367-360.

2. Воспитание уверенности в себе у учащихся гуманитарно-технического лица//Сб. статей XXXI международного научно-исследовательского конкурса «Лучшая научная статья- 2019». – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С.77-79 (В соавторстве Садыкова А.,)

3. Педагогический менеджмент в управлении образовательным процессом// Сб. статей XXXI международного научно-исследовательского конкурса «Лучшая научная статья- 2019». – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С.238-241 79 (В соавторстве Макулбекова Д.).

4. Some aspects of educating students about self-confidenc // Materials of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration» - Reports in English. Minzu University of China, Beijing, PRC) МНК «Научные исслед. стран ШОС: синергия и интеграция» КНР Пекин, 2019 – 249 с. С.129-132 (В соавторстве Садыкова А. и др).

Монография. Учебно-воспитательный процесс: формирование уверенности и коммуникаций у учащихся. Коллективная монография «Инновационные процессы в науке и образовании». Под общ.ред. Г.Ю.Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – 230 с. – С.30-40. (В соавторстве Садыкова А., Макулбекова Д.)

Структура диссертации включает в себя введение, три раздела, заключение, а также список использованных источников и приложения.

Во введении представлено обоснование актуальности исследования, научный аппарат, который включает в себя цель, задачи, объект и предмет исследования, а также научную гипотезу, ведущую идею, научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Первый раздел *«Теоретико-методологические основы формирования управленческих умений учащихся в условиях организации самоуправления в школе»* посвящен результатам теоретического анализа по исследованию и определению методологических подходов формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе, качественной характеристике возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассников и уточнению современного понимания ключевых дифиниций работы.

Второй раздел *«Психолого-педагогические условия формирования управленческих умений учащихся процессе организации ученического самоуправления в школе»* включает подразделы по описанию конкретных условий,

принципов и факторов формирования управленческих умений старшеклассников, дается структурный анализ ученического самоуправления, описывается разработанная структурно-содержательная модель в направлении основного предмета исследования.

Третий раздел *«Содержание опытно-экспериментальной работы по формированию управленческих умений старшеклассников в условиях организации самоуправления в школе»* посвящен частичной диагностике исходного состояния уровня сформированности управленческих умений старшеклассников, описанию предлагаемой комплексной программы, ее апробации в ходе опытно-экспериментальной работы; представлены результаты по всему исследованию.

В *Заключении* сформулированы выводы, даны рекомендации по использованию полученных научных результатов на практике.

Список использованной литературы состоит из 178 источников.

В работе представлены Приложения, включающие практические материалы по исследованию.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

1.1 Научный анализ ключевых понятий и состояния изученности проблемы формирования управленческих умений старшеклассников в отечественной и зарубежной литературе

Задача настоящего параграфа: представить научно-аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме формирования управленческих умений обучающихся в учебно-воспитательной деятельности

Наиболее важные достижения в формировании и развитии учащихся возникают в рамках общеобразовательного процесса. При этом формирование учебной деятельности учащегося, как и воспитательной, само по себе – есть значимая задача всего целостного педагогического процесса, помимо освоения определенных компетенций.

Принято выделять три основных типа учебной деятельности: академические и возрастные, а также универсальные способности. По мнению Цукермана Г.А., умение учиться подразумевает способность к самостоятельному увеличению вариантов действий для новых, непривычных ему жизненных и учебных ситуаций. В педагогической науке и практике принято понятие «умение учиться», которое представляет собой непосредственное умение усвоения приемов и способов учебно-познавательной деятельности [45].

В условиях формирования самостоятельности освоения учебной деятельностью (Сериков В.В., Краевский В.В., Хуторской А.В., Зеер Э.Ф., Шепель В.М. и др.) умение *управлять* своим учебным процессом является основой для дальнейшего обучения в течение всей жизни [46-50].

Стоит отметить, что образовательную систему каждой страны можно считать эффективной, только если итогом обучения по данной системе становится личность, которая владеет знаниями, высоким профессиональным уровнем, совокупностью моральных качеств, способная действовать адекватно тем обстоятельствам, в которых находится. В этом плане ценны исследования по школоведению известного казахстанского ученого Ж.Каракулова, которым отмечается важность целенаправленного управления деятельностью всех субъектов педагогического процесса [21, с.162]. В тоже время, Роговой О.Е. отмечена цель введения в образовательный процесс таких особенностей, которые позволят повысить качество и эффективность человеческих способностей и приведет его в состояние, способствующее адекватному поведению в современных условиях социального и экономического развития [51, с.29]. Эти особенности включают в себя не только ЗУН, но и целый комплекс взаимоотношений между ними и практикой. Сегодня эти особенности, на наш взгляд, соответствуют понятию

компетентность, о чем пойдет речь ниже. В своих дальнейших рассуждениях О.Рогова отмечает, что ЗУН можно рассматривать как некую способность и готовность качественно применять их на практике и в деятельности, таким образом речь еще идет и о том, чтобы в процессе обучения учащийся имел минимальный опыт деятельности в различных сферах. В этом смысле следует говорить о интегративной природе обсуждаемого вопроса, так как он вбирает в себя ряд однородных или близкородственных ЗУН, релевантных относительно широкой сферы культуры и деятельности.

Из вышеописанного следует, что речь идет о внимании к результатам образования. В известном докладе президента Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Жака Делора были созданы «четыре столпа», на которых должно основываться образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [52, с. 197].

Следует заметить, что содержание современного образования условно разделено на три вида: общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета). В этой связи Хуторской А.В. обозначает три уровня умений, необходимых учащимся: ключевые, общепредметные и предметные соответственно [48]. Данные умения в современном образовательном пространстве чаще всего обозначают как компетенции. При этом во всех общеизвестных классификациях, а также описаниях компетентностей наиболее явно отмечается идея о ключевых компетенциях, которые считаются наиболее подходящими, универсальными по степени применения и важности в практической деятельности. Остановимся на этом более подробно.

Ключевые компетенции - это требование государства к качеству личности выпускника общеобразовательной школы в виде результатов образования, заявленные в ГОСО и учебных программах. В современной педагогической науке основные компетенции можно определить, как способность разрешать сложности, возникающие по мере решения профессиональных задач при использовании сведений, информационных ресурсов, результатов взаимодействия с другими, а также при столкновении с посягательством на социальные и правовые нормы поведения личности в социуме. В рамках школьной образовательной системы данные компетенции понимаются, как способность учащихся действовать самостоятельно в неопределенных ситуациях в случае разрешения стоящих перед ними сложностей и проблем. Государственный общеобязательный стандарт РК поставил перед учащимися достижение таких ключевых компетенций, как личностная компетенция (учебно-познавательная активность и мотивация к самосовершенствованию и др.); управленческая компетенция (умение планировать учебную, общественную и трудовую деятельность в коллективе и семье и др.);

технологическая компетенция (умение работать по карте, схеме, алгоритму, плану; умение самостоятельно составлять план по образцу и др.).

Здесь очевидно, что приоритетными ключевыми компетенциями являются те, что способствуют проявлению самостоятельности в учебной деятельности, которые основаны на изучении информации, и дальнейшем ее усвоении посредством использования абсолютно разных источников информации. Личностный осмысленный опыт эффективновыполнения учебной и познавательной деятельности обозначается как учебно-познавательная компетентность учащегося. Это комплекс компетенций учащихся в области познавательной самостоятельной деятельности, в умении ставить цели, планировать, анализировать, рефлексировать, самостоятельно оценивать результаты своего учения, сюда можно отнести навыки креативности продуктивной деятельности, которая соответствует функциональной грамотности.

При анализе ключевых компетенций ученый И.А. Зимняя не случайно обращается к работам Дж. Равена, которым охарактеризованы 37 видов компетентностей. При этом обращает на себя внимание широкая представленность в различных компетентностей – «способность», «готовность», а также фиксация таких психологических качеств как «ответственность», «уверенность» [53].

Компетентность как свойство личности существует в разных форматах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации, итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др., предполагают ученый Болотов В.А. и Сериков В.В. [54].

Для нашего исследования весьма значимым понятием являются управленческие умения. Привлекательны исследования казахстанского психолога М.Перленбетова [55]. В науке существуют различные дефиниции и точки зрения. К характеристике данного ключевого понятия подойдем через родственные определения. Так, научный интерес привлекают общеучебные умения, которые в рамках деятельностного подхода являются главными структурными компонентами учебно-познавательной деятельности (универсальные учебные действия) и показателями гармоничного развития личности, обеспечивающими широкие возможности учащихся для овладения умениями самоуправлять учебным процессом.

Общеучебные умения – это такие способы получения и использования знаний, которые можно обозначить как универсальные. В это время предметные умения специфичны и узконаправлены. Понятие «общеучебные умения и навыки» подразумевает определенного рода зависимость эффективности и успешности их формирования от организации учебного процесса учащегося. Поэтому общеучебные умения и навыки следует определять как комплексный компонент ключевых компетенций в сфере образовательной деятельности, которые представлены в виде целостной, интегративной способности учащегося быть

субъектом деятельности, при этом активно управляет процессом своей школьной деятельностью.

Известный ученый Лернер И.Я. считал среди перспективных направлений обновления содержания образования именно «включение в состав содержания образования учебных умений, постановку задач подготовки к самообразованию и самостоятельному добыванию и переработки новой информации».

Наиболее ценным в связи с проблемой нашего исследования являются взгляды известного советского педагога Бабанского Ю.К., которые актуальны и сегодня. Ученый акцентировал внимание на значимости программы формирования и развития *умения самообразовываться и самоорганизовываться*. Созданная им классификация умений, а также навыков учебной деятельности учащихся, состоит из таких структурных элементов как планирование задач и стратегий поведения, мотивация, организация действий, процесс самконтроля [56]. Более того, начиная с 70-х годов XX века, разрабатываются подходы системного осознания общеучебных умений и навыков в трудах Бабанского Ю.К., Коротова В.М., Лошкаревой Н.А., Паламарчук В.Ф., Талызиной Н.Ф., Ительсон Л.Б., Кулагиной И.Ю., Репкина В.В., Фридмана Л.М., Шамовой Т.И. и др. Содержание, состав и структура таких умений наиболее целостно и системно представлены в работе Лошкаревой Н.А. «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников» [57-62].

Казахстанские ученые в исследовании проблемы общенаучных умений имеют достаточный опыт. В этом вопросе стоит особенно отметить следующие исследования Салимбаева О. «Познавательная деятельность и общеучебные умения школьников» и «Научные основы формирования общеучебных умений и навыков учащихся в естественнонаучном образовании». В работах подробно раскрыта связь между познавательной деятельностью и умениями [63]. Нет сомнения в том, что общенаучные умения включают и управленческие. Это взаимообусловленный процесс. Управленческие умения понимаются как способность выполнять комплекс действий по обеспечению целостности организуемых систем и достижению ими поставленных целей; этот комплекс включает такие умения, как: анализировать и систематизировать информацию, определять сущность проблемы, ставить цель для решения проблемы, планировать деятельность, распределять имеющиеся ресурсы, организовывать выполнение запланированных мероприятий, контролировать и регулировать ход выполнения работы, оценивать результаты работы, добиваться достижения поставленной цели, обобщать и систематизировать полученный в ходе деятельности опыт – справедливо заключает А.А. Свирин [64]. Исследователь справедливо отмечает дифференциацию управленческих умений в жизни школьников разного возраста. Они прописаны в образовательном стандарте каждой страны. В начальной школе – это владение первоначальными способами передачи, поиска, преобразования, хранения информации; овладение начальными умениями в области планирования своей деятельности, то в основной школе идет

нарастание: аналитичность мышления (установление причинно-следственных связей процессов и явлений, владение методами анализа и синтеза, прогнозирование результатов деятельности, планирование деятельности по решению задач. Требования к управленческим умениям старшеклассников еще выше: аналитичность, системность мышления; умение выстроить полный управленческий цикл от целеполагания до контроля и регулирования для достижения спрогнозированного результата; умение творчески и системно решать проблемы; умение проявлять выдержку, самообладание; критичность мышления; умения в области самоанализа, саморегулирования, самообладания; умения работать в коллективе.

Зарубежными исследователями, Dietrich S., Kraft S., Reischmann J., умение управлять собой отмечается как наиболее значимое условие организации непрерывного образования длиною во всю жизнь, некоторые из них изучают способы и приемы саморегулятивного обучения для учащихся (Faulstich P., Friedrich H.F., Weinert F.E., Deitering F.G. и др.) [65-71].

Подобное отношение к учебно-познавательной деятельности присваивает наибольшую важность управленческим умениям в учебном процессе. Такие умения обычно направлены на формирование и дальнейшее развитие учебных и познавательных целей, позволяет спроектировать их достижение, подталкивая смотреть на учебные, информационные и логические умения как на средство выполнения этих целей [72].

Учебно-управленческие умения в своей основе имеют логику самоуправления учебной и познавательной деятельностью учащегося, и рассматривают эти умения через призму управленческого цикла, некую совокупность направленных на достижение и предполагаемой цели связанных между собой управленческих функций, которые выполняются последовательно, иногда даже параллельно. Стоит обозначить, организация учебного процесса в школах на основании обновленных принципов, которые обеспечивают лояльные изменения, могут быть достигнуты на основании качественного и эффективного управления системой среднего образования – считает профессор Хмель Н.Д. [44, с. 21-29].

«Управлять – значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать», тем самым обозначая главные функции управления в интерпретации современных представителей менеджмента (Нарибаев К.Н и др.) [73,74].

Управление системой образования со всеми его процессами подразумевают осознание того, что «управление это, прежде всего, синтез философского, психолого-педагогического понимания образования, образовательного процесса, развития личности и педагогической системы. В этом плане весьма своевременна точка зрения Баймолдаева Т.М.: сейчас в нашей стране пришло время

«современным, мягким, «бархатным» методам управления, основанным на доверии, самостоятельности, поощрении в творчестве» [75].

По результатам исследований ученых можно сказать, что тот формат внутришкольного управления, которое построено на недоверии, будто отталкивает педагогов и учащихся от непосредственного процесса управления. Абдукаримова У.С. предлагает такую проблему решать через организацию учебного, в том числе, воспитательного процесса с помощью развития взаимоотношений в сторону сотрудничества, с уходом от авторитетного стиля управления к самоуправлению, которое Третьяков П.И. в свое время обозначил, как передачу части полномочий, которые подразумевают некую ответственность за результат трудовой деятельности, учебной деятельности от того, на кого они возложены - на участников учебного процесса [76,77].

Исходя из вышеописанного, основная цель учебно-воспитательного процесса заключается в том, чтобы создать современным учащимся условия для выбора, воспроизводства и улучшения своих возможностей и способностей для максимально объективной саморегуляции с соответствующей самооценкой и самоконтролем. Здесь важно привознести учащегося на такой уровень осознания себя, своей значимости, на основе которого он будет способен выстроить в том числе выстраивать взаимоотношения с окружающими его людьми. Такой постулат поддерживается Токаревым Ж.И., ибо он (школьник) сможет помимо учебной деятельности управлять своей жизнью [78].

Цикл управления в рамках ориентации на личность всех аспектов учебно-образовательного процесса обычно начинают с исследования возможностей этого процесса в плане личностного и развивающего потенциала. Сами же управленческие умения систематически становятся объектом изучения. В том числе можно выделить таких казахстанских ученых, как Кыркбаев П.Н., Абдукаримова У.С., Койшибаев Б.А. а также российских ученых Росин Н.Л., Свириной А.А., Викиной Н.А., Батомункуева А.Д., Завойская И.В., которые внесли немалый вклад в исследование проблемы управленческих умений [79-85]. По мнению Койшибаева Б.А., главными определяющими и образующими систему управления, а также самоуправления нормами являются различные правовые акты страны, непосредственно влияющие на разрешение тех задач, что были обозначены. Ученый выделял:

-управление учебной и познавательной деятельностью учащихся с опорой в обучении на ГОСО;

-самоуправление учащихся в рамках школьной образовательной системы обучения на уровнях самой школы, класса, а также на уровне личностного управления учащимся самим собой во всех сферах: и познавательной, и иной;

- управление целевыми программами [80, с. 74-82].

Одному из видов гуманистической школы, в которой источником развития является непосредственно учащийся, посвящена работа Куттыкжановой З.А., которая создала и внедрила в практику модель проектирования и реализации интегрированной системы управления учебной и познавательной самостоятельностью учащихся [86, с.15]. Здесь, по мнению автора, система самоуправления способствует, чтобы учащиеся самостоятельно ставили цели своей деятельности, своего поведения, создавать планы этих действий находить необходимы для реализации этих действий ресурсы, предварительно определяя задачи, которые важно осуществить, а также проводить оценку полученного результата, соотнося его с изначально обозначенной целью. В последствии, они должны уметь проводить коррекцию своей учебной деятельности на основании перехода в самостоятельное, саморегулятивное состояние.

С целью уточнить понятие «*управленческие умения учащегося*», ключевого в нашем исследовании, нужно отметить, что на этапе своего становления личность должна овладеть такой степенью умелости в самоуправлении, чтобы как минимум это позволило управлять и регулировать собственную учебную деятельность. Для того, чтобы описать действия и поведенческие реакции учащегося, которые ему позволяют эффективно управлять своей учебной деятельностью следует остановиться на характеристике «умений». В справочных источниках даются следующие определения:

- «способность выполнять какую-либо работу, делать что-либо, приобретение в результате обучения опыта» [87, с. 867];

- «способность делать что-нибудь, приобретение знанием, опытом» [88, с. 781];

- «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность выполнять некое действие по определенным правилам, причем действие еще не достигло автоматизированности» [89, с. 873];

Таким образом, с педагогической точки зрения, под «умением» понимается готовность к достижению поставленной цели в данной деятельности, проявленная во вне, посредством реализации этой деятельности под определенным (целесообразным для данной ситуации) уровнем контроля со стороны мышления, которое сопровождается осознанием целостности системы действий [90]. Существует классификация Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.. Ее опубликовали в 1996 г. [91,92]. Эта классификация актуальна и поныне, так как показывает некую программу универсальных учебных действий, таких как: личностные, познавательные, саморегулятивные, а также коммуникативные. Эти общеучебные умения были объединены в такие группы:

- учебно-информационные;

- учебно-логические;

- учебно-управленческие.

Управленческие умения, которые являются общенаучными, понимаются как особый междисциплинарный феномен. Они отражают различные достижения, которые были совершены в сфере менеджмента, педагогики, философии, психологии и других наук.

Управленческие умения как термин в педагогической науке используется относительно недавно, но за достаточно короткий срок оно используется крайне часто в современной профессиональной литературе. Именно поэтому определения для данного термина несколько неоднозначны. Данный вывод был получен в ходе анализа различных словарей, энциклопедических изданий в соответствующих областях. Такая ситуация имеет ряд причин, наиболее явные из них следующие:

- интегрированный характер педагогики как области научных знаний, который, в свою очередь, приводит к тому, что научный язык, имея специальное назначение и термины, искусственно введенные в оборот, в терминологической системе имеют явные отклонения от общих требований к целостности и однозначности термина.

- в педагогической науке имеют определенную распространенность так называемые термины-словосочетания. Они образованы посредством того, что одно устоявшееся понятие начинает иметь иной смысл благодаря уточняющему определению. Например, в данном случае, устоявшееся понятие «умение» начинает иметь иной смысл совместно с уточняющим определением «управленческое».

Отсюда вытекает другая причина разночтений изучаемого термина. Это комплексность. И в самом деле, управленческие умения не сведены лишь к непосредственному умению ставить цель, определять задачи, контролировать результат и определять ресурсы и возможности личности. Также она не тождественна процессу взаимодействия субъекта с другим субъектом или группой лиц. Кроме этого, каждая составная часть управленческих умений является самостоятельной терминологической единицей, которая отличается множественностью смыслов, определений.

Таким образом, от сути и смыслового содержания составляющих «управленческие» и «умения» в общем термине-словосочетании зависит реалистичность теоретического определения, а также эффективность формирования и развития таких умений в личности учащихся. Постепенный переход от управления педагогом к самоуправлению со стороны учащегося происходит не случайно, а скорее закономерно. Анализ педагогической литературы показал, что в основном это зависит от качеств учителя: личностных и профессиональных, а также от особенностей в личности учащегося, от того насколько он готов к переходу на самоуправление и саморазвитие. Здесь, чем ниже уровень готовности учащихся, тем более чаще учителю необходимо прибегать к методам управления. Благодаря управлению учителя, деятельность и поведение

учащихся переходит от стихийной и хаотичной к организованной, системной и целенаправленной.

Стоит отметить, что педагогическая теория и практика использует целый комплекс терминов, которые имеют значение организации и управления. Среди них выделим учебно-организационные, учебно-управленческие, регулятивные и умения самоменеджмента.

Учебно-организационные умения приобретаются учащимися в процессе обучения под руководством педагога с целью самостоятельного приведения в порядок своего поведения и согласованности в деятельности.

Учебно-управленческие умения являются общеучебными умениями и навыками, которые обеспечивают процесс планирования, организации и самоконтроля, а также в общем саморегуляцию и анализ своей учебной деятельности.

Регулятивные умения – это такие действия, которые «обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности» Асмолова А.Г. [93, с.29]. Вопросу о регулятивных умениях посвящены публикации автора данного исследования, которым также отмечается, что субъектам необходимо планировать свои действия для овладения специальными умениями. Приобретение умений воспитывает уверенность школьника [94, 95]. Умения самоменеджмента – это обладание умением ставить перед собой цель, определять задачи и достигать намеченное, а также сюда входит умение находить баланс между учебной деятельностью (или работой) и другими сторонами своей жизни.

Понятие организованность Селиванов В.И. понимает как «... умение планировать свои действия и руководствоваться планом при исполнении» [96]. В то время, как Бекузарова Н.В. считает, что организованность – это «качество личности, позволяющее ей легче (успешнее) справляться с предъявляемыми к ней требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования и собственные желания, освобождая себя от внешнего, принудительного контроля, проверок» [97].

Лошкарева Н.А. определила из чего состоят организационные умения:

- методы выполнения всех компонентов в процессе учебной деятельности и методы самостоятельного перехода между компонентами и этапами в учебной работе;

- методы организации внешних условий учебной деятельности (рабочее место, рациональный порядок, режим дня и т.д.)

- методы передачи знаний и умений своим одноклассникам [57, с.24].

Таким образом, учебно-организационные умения можно разделить на внутреннюю организацию, внешнюю организацию и навыки взаимодействия.

Проанализировав ряд педагогических трудов (Тириновой О.И. [98], Скороходовой Н.Ю. [99], Давыдова В.В. [17, с.54-58], Татьянченко Д.В.,

Воровщикова С.Г. [92], Лошкаревой Н.А. [54, с.32]) можно выделить следующие организационные умения (по Тириновой О.И.) (таблица 1):

Таблица 1 – Научные позиции о природе учебно-организационных умений

№	Авторы	Организационные умения
1	2	3
1	Тиринова О.И.	<ul style="list-style-type: none"> - постановка цели, определение соответствующих задач для их реализации; - определение последовательности и планирование этапов реализации деятельности; - выполнение определенных учебных действий для решения учебных задач; - осуществление контроля за исполнением действий и поведением в целом по отношению к итоговому результату; - оценивание своей работы, а также работы других [98].
2	Скороходова Н.Ю.	<ul style="list-style-type: none"> - понимание целей и умение их ставить; - умение планировать свои действия соразмерно поставленной цели; - умение фиксировать результат осуществленной деятельности по ходу решения учебных задач; - способность оценить итоги деятельности в ходе решения этих задач [99]
3	Давыдов В.В.	<ul style="list-style-type: none"> - понимание на сознательном уровне замысла и цели поведения; - определение необходимых для достижения условий и ресурсов; - выполнение конкретных действий в практической и интеллектуальной сферах; - контроль за своим учебным процессом; анализ и оценивание результатов учебной деятельности[17].
4	Татьянченко Д.В. и Воровщиков С.Г.	<ul style="list-style-type: none"> - понимание учебной задачи, которая поставлена перед учащимися индивидуально или обозначена для группы учащихся; - понимание и соблюдение последовательности действий при выполнении индивидуальных и групповых учебных задач за отведенный промежуток времени; - умение вносить требуемые корректировки в выполнение учебной задачи (в последовательность операций, во время выполнения);

Продолжение таблицы 1

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> - владение умением к самоконтролю и взаимоконтролю (крайне актуально для современной школы с учетом обновления содержания образования); - умение анализировать деятельность (свою и одноклассников) по предложенному алгоритму (в современной системе образования по дискрипторам) [92].
5	Лошкарева Н.А.	<ul style="list-style-type: none"> - понимание учебных задач; - планирование учебных и самообразовательных операций в деятельности; - работа в обозначенном темпе; - осуществление самоконтроля и взаимоконтроля; - осуществление самооценивания [54].

Специфика управленческих умений обусловлена функциями управления (анализа, планирования, контроля, координирования, диагностики, прогнозирования, программирования), в соответствии с которыми пределяется их состав.

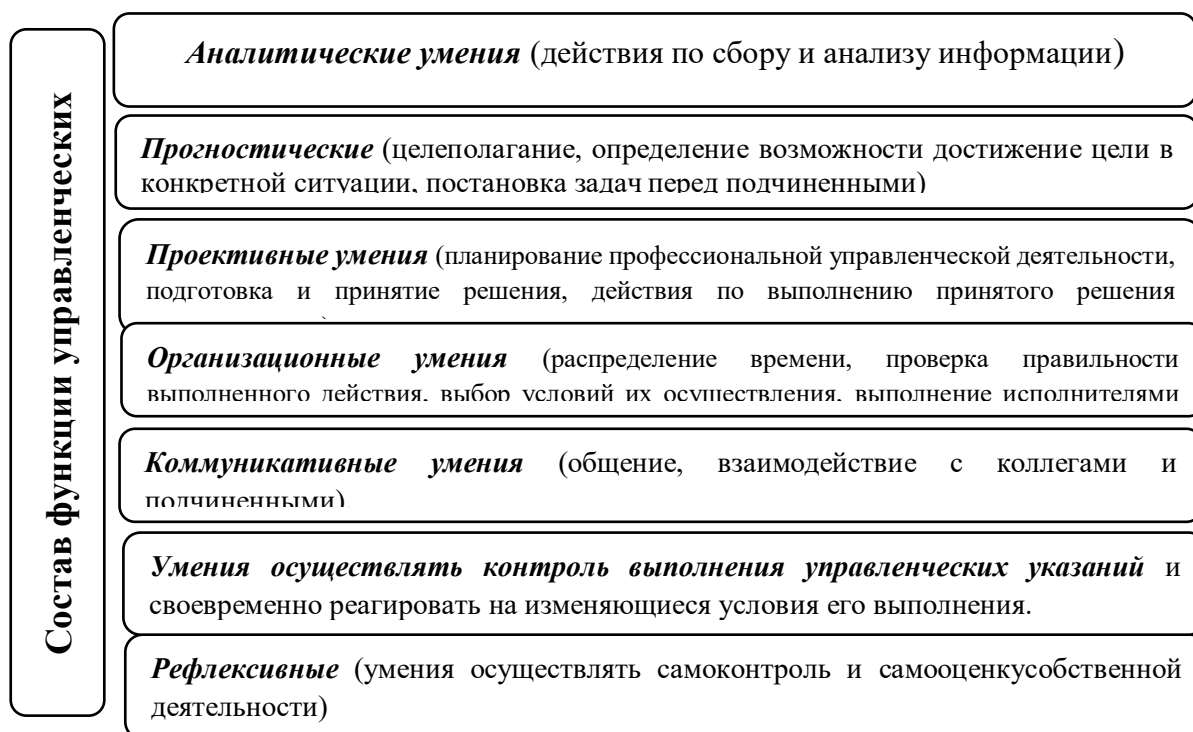


Рисунок 1 - Специфика управленческих умений

Анализ педагогической литературы касательно термина «управленческие умения» также имеет некоторые разночтения. Так, Антонов Ю.И. это понятие определяет как комплекс конкретных действий, которые осуществляются на основании специальных знаний, которые, в свою очередь, имеют междисциплинарный характер, и обуславливают умение успешно выполнять управленческую деятельность. Здесь управленческие умения можно рассматривать как совокупность аналитических, прогностических, проективных, организационных, рефлексивных, коммуникативных умений, а также умений по осуществлению контроля за выполнением управленческих указаний и своевременному реагированию на условия выполнения таких указаний, которые постоянно изменяются [100].

Вызывает интерес определение, предложенное Даржанием А.Д.. Он исследовал организационно-управленческие умения студентов колледжа: «Организационно-управленческие умения представляют собой освоенный субъектом способ выполнения действий по анализу производственной ситуации, формулировке целей и альтернативных способов их достижения, выбору оптимального решения, организации работы коллектива исполнителей по реализации принятого решения, контролю и коррекции решения производственной задачи, информационному обеспечению производственной деятельности». Сформированность таких умений он определял по таким критериям как:

- когнитивный (по нему определяют наличие и качество развития системы знаний о средствах и способах реализации организационной управленческой учебной деятельности);

- деятельностный (не зафиксирован уровень усвоения комплекса действий, которые входят в состав структуры организационных управленческих умений);

- перцептивно-рефлексивный (свидетельствует о присутствии умения осознавать особенности внутренней организации других людей, при этом будто бы отражаясь в нем, также свидетельствует о присутствии адекватной самооценки и способности брать на себя ответственность [101]).

Управленческие умения в личности учащихся, по Свиринову А.А., это система умений личности в сфере управления своим поведением и поведением других людей, с целью эффективного разрешения учебных, а также жизненных сложностей, которые состоят из таких умений:

- анализ и систематизация информации;
- определение сущности проблем;
- постановка целей и определение задач;
- планирование деятельности;
- распределение ресурсов, которые есть в наличии на данный момент для разрешения текущей ситуации;

- организация выполнения мероприятий, которые были запланированы для достижения цели;
- контроль и регуляция процесса выполнения запланированной работы;
- анализ всего процесса деятельности по достижению намеченной цели и оценивание ее результатов;
- достигать поставленную цель, обобщая и систематизируя опыт, который приходит в процессе этой деятельности.

При этом Свирин А.А. предлагает на начальном этапе развития управленческих умений выделять такие требования:

- владение начальными способами поиска и хранения информации, а также ее преобразования и передачи;
- владение начальными навыками планирования своего поведения и своей деятельности;
- умение проявить креативные и творческие навыки на уровне общеизвестных комбинаций;
- умение оценивать свою деятельность по критериям, которые предлагает учитель [82, с. 86].

По мнению данного ученого, освоение именно этих умений – первый шаг на пути к приобретению умения познания мира и разрешения учебных и жизненных сложностей.

Начальный уровень развития управленческих умений также описывают Титаренко Н.Н. [102] и Пенюшева С.Н. [103]. На этом уровне они выделяют комплекс необходимых действий:

- процесс нахождения и обозначения целей учебных заданий;
- создание плана достижения учебных задач, которые были составлены для достижения конкретной учебной цели;
- выполнение учебного задания целесообразно тому, какой результат запланирован;
- контроль за правильностью выполнения деятельности и полученным результатом;
- анализ и оценка учащимся процесса и результата задания в учебной деятельности.

Подводя итоги научного анализа и точек зрения многочисленных ученых «управленческие умения» можно определить как умения, которые обеспечивают наибольшую интенсивность познавательного процесса:

- а) осознание цели, которую поставил кто-то или которая сформулирована самостоятельно;
- б) учет этой цели при исполнении обозначенного задания;
- в) самостоятельное определение задач, достижение которых позволит прийти к выше обозначенной цели;

г) понимание условий, необходимых для достижения поставленной цели, а также умение подбирать соответствующие ресурсы и средства, необходимые для ее реализации.

В связи с темой настоящего исследования, целесообразна характеристика ключевого термина «формирование» и формирование управленческих умений учащихся». Здесь обычно понимают порождение чего-либо, придание законченной формы конкретному объекту. [104-106]. Так, в русском словаре термин «формирование» определен как «формировать - придавать определенную форму, законченность, создавать, породить (создавать, составлять, организовывать)» [105, с. 705]. В современном толковом словаре русского языка (редакция Кузнецова С.А.) объясняет этот термин:

1. придавать какую-либо форму, законченность,
2. организовывать, создавать (какой-либо коллектив, учреждение);
3. что-то составлять в определенном порядке [107, с. 896].

Формирование и развитие организационных умений учащихся, синонимичной управленческой, изучается на современном этапе с двух позиций:

1. Формирование организационных умений происходит постепенно на протяжении всего периода обучения, но при этом может не достигнуть высокого уровня развитости совершенства по окончании обучения учащимся в образовательном учреждении.

2. Формирование этих умений следует у учащихся начинать с самого начала обучения, учитывая все структурные элементы. При этом относится к такому формированию стоит как к специальной обязательной задаче развития учащегося.

Стоит придерживаться одновременно этих двух позиций для достижения эффективности в вопросе формирования и развития управленческих умений в личности современного учащегося. По мнению Усовой А.В., сформировать общеучебные умения можно до уровня так называемых обобщенных только при условии формирования этих умений с пониманием учащимися научных основ деятельности и ее структуры, которую они начинают уметь выполнять в процессе вышеописанных умений. Здесь не менее важно определить основные структурные компоненты действий (операций), которые являются общими для широкого круга целей и задач, независимых от тех условий, которые присутствуют в окружающей действительности, в которой и выполняется действие [108].

Лошкарева Н.А. относит к важным особенностям процесса формирования и развития умений, в первую очередь, включенность личности учащегося в процесс организации своей учебной деятельности, и учебной деятельности одноклассников, а также приобщение учащихся к обширному кругу самоуправленческих операций [54, с.15].

Важным аспектом в данном вопросе является то, что процесс формирования управленческих умений приводит к результату лишь на межпредметном уровне.

Насколько эффективно пройдет такая работа зависит от того, будет ли организована работа в единстве всех учебных предметов, силами всех педагогов образовательного учреждения.

Значительное место в вопросах формирования и развития управленческих умений и качеств занимает тот уровень, который присутствует у педагогов в плане подготовленности к формированию этих умений у учащихся.

По мнению Жунусбековой А. «сегодняшней школе необходимы не только педагоги, способные в доступной форме преподать учащимся новый материал, но и владеющие навыками эффективного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, функциями целеполагания, планирования, регулирования и контроля. Высшей точкой педагогического мастерства становится владение средствами педагогического менеджмента, являющегося отдельной областью знаний и представляющего собой комплекс методов и технологий, предназначенных для управления процессом целостного развития обучающихся в образовательном процессе» [109, с. 43].

Эффективность результата и непосредственная продолжительность формирования, а также развития управленческих умений зависит от того каким способом ими овладевают. Научный интерес привлекает теория поэтапного формирования умственных действий, которая разработана на основе деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев). Автор данной теории Гальперин П.Я. считал, что данная теория помогает выстраивать процесс овладения необходимым действием. Здесь успешность и эффективность обучающего процесса определяется через создание со стороны педагога и усвоения со стороны учащегося ориентационной основы обновленной тактики их поведения, с учетом процедуры выполнения операций и действий в рамках этого поведения [110].

Боброва В.Г. [111] и Титаренко Н.Н. [112], соглашаясь с мнением Леонтьева А.Н. [20, с.24], рассматривали процесс формирования управленческих умений как трехстороннее единство, включающее в себя:

- процесс, в котором субъект наблюдает за учением извне;
- способ собственной деятельности субъекта;
- готовность субъекта к выполнению деятельности.

На основании вышеизложенного можно выделить такие этапы формирования управленческих умений:

- умения для учащегося выступают в качестве готового знания, факта;
- как результат действий по инструкции педагога, а после и самостоятельного действия под его контролем, управленческие умения становятся для учащегося новым способом деятельности;
- формируется внутренняя готовность обучающегося самостоятельно действовать сначала под контролем со стороны, а после и без контроля.

При формировании данных умений немаловажны критерии успешности. Завойская И.В. выделяет критерии:

1. формирование и развитие организационных креативных умений у учащихся;
2. ориентацию учащихся в сфере ценностей организационно-управленческой деятельности;
3. формирование и развитие направленности внимания на освоение навыками в игровом менеджменте;
4. привлечение учащихся в управленческую деятельность [85, с.12].

Немного иной комплекс критериев выделяет Сейдекулова К.С.:

1. поэтапная отработка умения упорядочить деятельность в процессе выполнения задания с четкой линейной последовательностью операций и действий;
2. создание у учащихся запоминающихся эталонных образов организованного и неорганизованного поведения, а также развитие эмоционально-оценочного отношения к ним;
3. подталкивание учащихся к пониманию своего эмоционально-оценочного отношения до уровня формулирования своих собственных правил поведения;
4. поощрение у учащихся стремления вести себя правильно (по заранее обозначенным правилам, необходимым для достижения поставленных целей), действовать при этом организованно и последовательно [113].

Представленные позиции находят развитие в работах Перченко Е.Л., которым предложено свое видение критериев формирования организованности учащихся:

- специфичность формирования и развития компонентов организаторских умений у учащегося в качестве характеристики его социальной активности, включающей инициативность и исполнительность, которая подразумевает способности планирования, упорядочивания и контроля за своей деятельностью;

- связь организационных умений учащихся с такими параметрами, как: особенности социальной активности учащегося, сформированные умения и навыки, а также индивидуально-личностные особенности и особенности познавательной сферы [114].

Таким образом, обобщая параграф следует отметить многообразие и динамику в исследованности проблемы формирования управленческих умений учащихся школ. Научный анализ позволил представить авторскую позицию и дать следующие определения: *Управленческие умения учащихся* - это целенаправленные и преобразующие действия обучающихся как субъектов педагогической системы по достижению результата как личного, так и команды исполнителей планировать и направлять развивающую деятельность, проявлять лидерские качества и высокую степень самоорганизации. *Формирование управленческих умений учащихся* - это освоение данной системы действий, направленных на эффективность решения задач по достижению результатов.

В данной части исследования сделаны выводы по следующим его аспектам:

- содержание и структура учебно-познавательной компетентности учащегося имеет разносторонний характер и включает в себя управленческие умения, которые в структуре учебно-воспитательной деятельности школы формируются в единстве с общеучебными и универсальными умениями;

- в структуре управленческих умений учащихся эмоциональный, когнитивный и операциональный компоненты занимают ведущую позицию, так как концентрируют в себе весь комплекс исследуемых умений;

- управленческие умения учащихся определяют успешность субъектов как в личной, так и в профессиональной (учебной) сферах.

1.2 Качественная характеристика возрастных и личностных доминантов старшего школьного возраста в построении менеджмента школы

Задача настоящего параграфа: дать характеристику возрастным и индивидуальным особенностям учащихся старшего школьного возраста, определяя наиболее приемлемые качества, способствующие формированию управленческих умений

В культурно-исторической концепции Л.С.Выготского возраст рассматривается как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста, указывающие на общее направление развития. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий. Поэтому ребенок на каждом возрастном этапе нуждается в особом к себе подходе [115].

Каждый возрастной период, стабильный или критический, является переходным, подготавливающим человека к переходу на более высокую возрастную ступень. Сложность возрастного этапа как раз и состоит в том, что он содержит в себе психологические реалии сегодняшнего дня, ценностный смысл которых во многом определяется потребностями дня завтрашнего.

Важно отметить, что каждому автору или авторскому коллективу, представляющим свою теорию, свойственно некоторая ограниченность концептуальных схем. Более того, каждое время дает свою трактовку старых проблем. Отечественные психологи А.В. Брушлинский, А.А. Митькин, Т.В. Кудрявцев и другие достаточно категорично высказываются в отношении теорий Ж. Пиаже и Х. Вернера, критикуя выдвинутую ими закономерность – принцип стадильности развития, характеризующийся «конечным состоянием» когнитивных структур. Столь же жестко критикуется и культурно-историческая теория Л.С. Выготского за ее явно декларативный характер. Подвергаются критике

и другие теории. В этой связи отметим, что на современном этапе многие авторы в целях создания единой теории возрастного развития способностей человека придают все большее значение интеграции сложившихся к настоящему времени подходов [116].

- Безотносительно решения вопроса о детерминации возрастных особенностей, концепции возрастной периодизации в основном отражают единую точку зрения психологов на определение границ возрастных этапов личности.

Необходимость междисциплинарного подхода в исследованиях возрастных особенностей психики подчеркивается в современной отечественной и зарубежной психологии. Возрастные ступени относительно и условно усреднены, но это не исключает индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом человеку на конкретном этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение.

Специфические характеристики возраста определяются [117]:

1) особенностями вхождения ребенка в группы разного уровня развития и в учебно-воспитательные учреждения;

2) изменением характера воспитания в семье;

3) формированием новых видов и типов деятельности, обеспечивающих освоение ребенком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности;

4) особенностями физиологического развития.

Понятие возрастных особенностей, возрастных границ не абсолютны – границы возраста подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер и не совпадают в различных социально-экономических условиях развития личности. Каждый возраст в человеческой жизни имеет определенные нормативы, с помощью коих можно оценить адекватность развития индивида и кои касаются развития психофизического, интеллектуального, эмоционального и личностного. Переход к следующему возрастному этапу происходит в форме кризисов возрастных. Успех воспитания зависит, прежде всего, от знания воспитателями (учителями, родителями) закономерностей возрастного развития детей и умения выявлять индивидуальные особенности каждого ребенка. К примеру, современный старшеклассник - это формирующаяся социально активная личность. Так как именно в этом возрасте проявляется готовность к личностному и профессиональному самоопределению, возникает потребность в самореализации, появляются и начинают реализовывать жизненные планы, формируются идентичность, ценностные ориентации и мировоззрение, находит выражение социальная активность личности, направленная на сознательную, добровольную и творческую деятельность по преобразованию окружающей среды и самой личности.

В настоящее время принято следующее деление детства на такие возрастные периоды [118]:

Таблица 2 – Возрастная периодизация

№	Этапы	Характеристика
1	Младенческий	от рождения до 1 года
2	Преддошкольный возраст	от 1 года до 3 лет
3	Дошкольный возраст	от 3 до 7 лет
4	Младший школьный возраст	от 7 до 11—12 лет
5	Средний школьный возраст (подростковый)	от 12 до 15 лет
6	Старший школьный возраст (юношеский)	от 15 до 18 лет

Согласно предмету нашего исследования, внимание мы сосредоточили на тех доминантах личности старшеклассника, которые непосредственно влияют на формирование управленческих умений учащихся.

В ранней юности учение продолжает оставаться одним из главных видов деятельности старшеклассников. В связи с тем, что в старших классах расширяется круг знаний, которые ученики применяют при объяснении многих фактов действительности, они более осознанно начинают относиться к учению, понимают важность самоорганизации, управление своими эмоциями и деятельностью. В этом возрасте встречаются два типа учащихся: для одних характерно наличие равномерно распределенных интересов, другие отличаются ярко выраженным интересом к одной из наук, в том числе менеджменту.

Различие в отношении к учению определяется характером мотивов. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами учащихся, их намерениями в будущем, мировоззрением и самоопределением. По своему строению мотивы старших школьников характеризуются наличием ведущих, ценных для личности побуждений. Старшеклассники указывают на такие мотивы, как близость окончания школы и выбор жизненного пути, дальнейшее продолжение образования или работа по избранной профессии, потребность проявить свои способности в связи с развитием интеллектуальных сил. Все чаще старший школьник начинает руководствоваться сознательно поставленной целью, появляется стремление углубить знания в определенной области, возникает стремление к самообразованию. Учащиеся начинают систематически работать с дополнительной литературой, посещать лекции, работать на дополнительных занятиях [118]. Все это происходит добровольно, по инициативе учащегося лишь в том случае, если у него развиты управленческие умения и он способен организовать свою учебную деятельность.

Если говорить о физиологических особенностях юношеского возраста, которое также влияет на формирование управленческих умений учащихся, то старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости. Для старшеклассника типична готовность к физическим и умственным нагрузкам. Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде и спорте, открывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим физическое развитие оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Например, осознание своей физической силы, здоровья и привлекательности влияет на формирование у юношей и девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и т. д., наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой у них замкнутость, неверие в свои силы, пессимизм. Все это может как замедлять темп развития управленческих умений (если состояние развивается в отрицательную сторону), так и ускорять его (если в этот период, например, повышается самооценка и значимость в глазах сверстников).

Еще одной доминантой в формировании управленческих умений личности старшеклассника является то, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это создает новую социальную ситуацию развития. Задача самоопределения, выбора своего жизненного пути встает перед старшим школьником как задача первостепенной важности. Школьники старших классов обращены в будущее. Это новая социальная позиция изменяет для них и значимость учения, его задач и содержания. Старшие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего. Они начинают иначе, чем подростки, смотреть на школу. И здесь, высокий уровень сформированности управленческих умений позволит организовать переход во взрослую жизнь более легко и продуманно, чем если уровень сформированности этих умений будет низким.

В старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. У подростка учебные интересы определяют выбор профессии, у старших же школьников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, изменению отношения к учебной деятельности. В связи с необходимостью самоопределения у школьников возникает потребность разобраться в окружающем и в самом себе, найти смысл происходящего, научиться управлять своей учебной и вне учебной деятельностью. В старших классах учащиеся переходят к усвоению теоретических, методологических основ, различных учебных дисциплин.

Немаловажным фактором формирования управленческих умений является характерное для учебного процесса систематизация знаний по различным предметам, установление межпредметных диалектических взаимосвязей. Все это создает почву для овладения общими законами природы и общественной жизни,

что приводит к формированию научного мировоззрения. Старший школьник в своей учебной работе уверенно пользуется различными мыслительными операциями, рассуждает логически, запоминает осмысленно. В то же время познавательная деятельность старшеклассников имеет свои особенности. Если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, то старший школьник стремится разобраться в разных точках зрения на этот вопрос, составить мнение, установить истину. Старшим школьникам становится скучно, если нет задач для ума. Они любят исследовать и экспериментировать, творить и создавать новое, оригинальное. Такая ситуация характерна именно тем старшеклассникам, которые способны управлять собой и своей деятельностью, делать это эффективно. Очевидно, что если у учащегося в данном периоде есть сложности, например, с планированием, то он вряд ли сможет экспериментировать и пробовать новое.

Старших школьников интересуют не только вопросы теории, но самый ход анализа, способы доказательства. Им нравится, когда преподаватель заставляет выбирать решение между разными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, даже с радостью вступают в спор и упорно защищают свою позицию [119]. Это все указывает на стремление быть взрослым, отстаивать себя, управлять собой, делиться своим опытом и мнением с другими.

Эмоциональные качества также немаловажны в формировании искомых управленческих умений. В старшем школьном возрасте происходят изменения в чувствах дружбы, товарищества и любви. Характерной особенностью дружбы старшеклассников является не только общность интересов, но и единство взглядов, убеждений. Дружба носит интимный характер: хороший друг становится незаменимым человеком, друзья делятся самыми сокровенными мыслями. Еще более чем в подростковом возрасте, предъявляются высокие требования к другу: друг должен быть искренним, верным, преданным, всегда приходить на помощь [118, с.19-34]. Именно поэтому в данный период особенно важно сформированность управленческих умений. Друг не поймет, если ты не придешь на его встречу лишь потому, что не спланировал свой день таким образом, чтобы успеть к нему. Обязательность и надежность так же важна в дружбе между учащимися этого периода школьного обучения. В этом возрасте возникает дружба между юношами и девушками, которая порой перерастает в любовь. Юноши и девушки стремятся найти ответ на вопрос: что такое настоящая дружба и настоящая любовь. Они много спорят, доказывают правильность тех или иных положений, принимают активное участие в вечерах вопросов и ответов, в диспутах. Именно в этот период учащийся может потерять всякий интерес к обучению из-за влюбленности. Это так же будет указывать на недостаточное развитие управленческих умений и неумение расставлять приоритеты.

В старшем школьном возрасте заметно изменяются эстетические чувства, способность эмоционально воспринимать и любить прекрасное в окружающей

действительности: в природе, в искусстве, общественной жизни. При этом, такое восприятие и любовь к прекрасному имеет прямую взаимосвязь с теми же управленческими умениями. Эстетические чувства становятся новым поводом, мотивом, развивающим управленческие умения. Развивающиеся эстетические чувства смягчают резкие проявления личности юношей и девушек, помогают освободиться от непривлекательных манер, вульгарных привычек, способствуют развитию чуткости, отзывчивости, мягкости, сдержанности.

Пожалуй, одним из основных факторов, способствующих формированию управленческих умений старшеклассников, является общественная направленность школьника, желание принести пользу обществу, другим людям. Об этом свидетельствует изменение потребностей старших школьников. У 80 процентов младших школьников преобладают личные потребности, и только в 20 процентах случаев учащиеся выражают желание сделать что-то полезное для других, но близких людей (для членов семьи, товарищей). Подростки в 52 процентах случаев хотели бы что-то сделать для других, но опять-таки людям ближайшего окружения. В старшем школьном возрасте картина существенно меняется. Большинство старшеклассников указывают на стремление оказать помощь школе, городу, селу, государству, обществу [120]. И очевидно, что реализовать это просто невозможно без сформированных к этому моменту управленческих умений.

Одним из заметных качеств, влияющих на управленческие умения старшеклассника, является лидерство. В современном мире эта проблема наиболее актуальна. Воспитание потенциальных лидеров, легко ориентирующихся в быстро меняющемся обществе, находящих новые пути решения актуальных социальных проблем, необходимо начинать со школы, так как к выпускникам предъявляются высокие требования, они должны быть инициативными, настойчивыми, организованными, верить в себя и успех общего дела, преодолевать любые препятствия, мешающие им развиваться.

Говоря о понятиях «лидер» и «лидерство», следует отметить, «что лидер - это лицо, которое способно оказывать воздействие на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества» [121]. В понятии «лидер» можно выделить два основных значения:

1. «Индивид, который обладает ярко выраженными, важными с точки зрения группы качествами, с помощью которых его деятельность является максимально продуктивной. В этом случае лидер - это образец для подражания, к которому примыкают остальные члены группы».

2. «Лицо, за которым общество признает право на принятие наиболее значимых решений для группы. Авторитет лидера в этом случае основывается на способности объединять других для достижения общей цели» [122, с. 84].

По мнению Л.Н. Войтоловского, «лидерство как социальное явление основано на определенных объективных потребностях сложно организованных систем: в

самоорганизации, упорядочении поведения отдельных элементов системы в целях обеспечения ее жизненной и функциональной способности» [123].

Лидерские качества старшеклассников необходимо формировать в процессе организации учебной и внеучебной деятельности. Как пишет Б.С. Гершунский, «учебную деятельность по форме организации можно разделить на: урочную, включающую учебные занятия в соответствии с учебным планом, проводимые в классно-урочной форме; внеурочную - учебные занятия, которые организуются в рамках учебного плана по предметным областям, а также по программам формирования и развития универсальных учебных действий, формирования ИКТ-компетенций, учебно-исследовательской и проектной деятельности и т. д.» [124, с. 321]. Она может проводиться в форме экскурсий, занятий кружков, секций, поискового и научного исследования, общественно полезной и социальной практики.

Актуальными методами для развития лидерских качеств старшеклассников являются: психологические тренинги, беседы, экскурсии, наблюдения, творческие конкурсы, акции, а также разработка проектов. Наиболее важными формами развития лидерских качеств современных подростков стали проектная деятельность и волонтерство, о чем мы будем говорить в практической части диссертации. Вместе с тем, нужно особо отметить современный труд Стивена Кови «Лидерство, основанное на принципах» [125].

Огромное влияние на развитие старшего школьника оказывает коллектив сверстников. Однако это не снижает у старших школьников потребности в общении со взрослыми. Напротив, поиски общения со взрослыми у них даже выше, чем в другие возрастные периоды. Стремление иметь взрослого друга объясняется тем, что решить вставшие проблемы самосознания и самоопределения самому бывает очень трудно. Эти вопросы живо обсуждаются в кругу ровесников, но польза такого обсуждения относительна: жизненный опыт мал, и тогда на помощь приходит опыт взрослых.

Привлекательной доминантой в формировании управленческих умений является то, что старшие школьники предъявляют очень высокие требования к моральному облику человека. Это связано с тем, что в старшем школьном возрасте создается более целостное представление о себе и о личности других, расширяется круг осознаваемых социально-психологических качеств людей, и прежде всего одноклассников [118, с.33].

Требовательность к окружающим людям и строгая самооценка свидетельствуют о высоком уровне самосознания старшего школьника, а это, в свою очередь, приводит старшего школьника к самовоспитанию. В отличие от подростков у старшеклассников отчетливо проявляется новая особенность – самокритичность, которая помогает им более строго и объективно контролировать свое поведение. Юноши и девушки стремятся глубоко разобраться в своем

характере, в чувствах, действиях и поступках, правильно оценить свои особенности и выработать в себе лучшие качества личности, наиболее важные и ценные с общественной точки зрения. В этом направлении примечательна зарубежная публикация автора исследования вместе с коллегами [126, с.129-132].

Ранняя юность – это время дальнейшего укрепления воли, развития таких черт волевой активности, как целеустремленность, настойчивость, инициативность. Все это закладывает основу для применения управленческих умений. В этом возрасте укрепляется выдержка и самообладание, усиливается контроль за движением и жестами, в силу чего старшеклассники и внешне становятся более подтянутыми, чем подростки. Если данный период учащийся прошел, но волю и самообладание не укрепил (не усилил), то это, естественно, повлияет на неспособность осуществлять управленческие умения на практике.

Каждый возраст в человеческой жизни имеет определенные нормативы, с помощью коих можно оценить адекватность развития индивида и кои касаются развития психофизического, интеллектуального, эмоционального и личностного.

Возрастные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что учащиеся в зависимости от природных задатков и условий жизни (связь биологического и социального) существенно отличаются друг от друга. Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и формирования управленческих умений.

Весьма важно знать особенности познавательной деятельности учащихся, свойства их памяти, склонности и интересы, а также предрасположенность к более успешному изучению тех или иных предметов. С учетом этих особенностей осуществляется индивидуальный подход к учащимся в обучении: более сильные нуждаются в дополнительных занятиях с тем, чтобы интенсивнее развивались их интеллектуальные способности: слабейшим ученикам нужно оказывать индивидуальную помощь, развивать их память, сообразительность, познавательную активность и т.д. Параллельно необходимо работать и над формированием управленческих умений, это, в свою очередь, повысит темп и мотивацию к познавательному и эмоциональному развитию.

Большое внимание необходимо уделять изучению чувственно-эмоциональной сферы учащихся и своевременно выявлять тех, кто отличается повышенной раздражительностью, болезненно реагирует на замечания, не умеет поддерживать благожелательных контактов с товарищами. Ведь неумение управлять своим эмоциональным состоянием – первый признак низкого уровня сформированности управленческих умений в целом. Не менее существенным является знание типологии характера каждого ученика, которое поможет учитывать ее при

организации коллективной деятельности, распределении общественных поручений и преодолении отрицательных черт и качеств.

Таким образом, возрастные доминанты и особенности старших школьников и уровень сформированности управленческих умений имеют прямую зависимость. Наше исследование параллельно с изучением разнообразной научной литературы показало, что, чем благоприятнее происходит возрастное развитие, тем успешнее учащийся использует управленческие умения. Неблагоприятное развитие возрастных особенностей, соответственно, снижает эффективность, порой делает невозможным проявление управленческих умений, лидерских качеств, которые заложены внутри каждой личности. Задача школы и педагогов – раскрыть и создать возможность развитию столь нужных человеку благоприятных умений.

1.3 Методологические подходы и концептуальные положения, направленные на формирование управленческих умений старшеклассников

Задача настоящего параграфа: определить методологические подходы и охарактеризовать концепции, составляющие основу процесса формирования управленческих умений старшеклассников

В науке под методологическим подходом принято понимать ориентацию в человеческой деятельности, предусматривающую использование определенного комплекса понятий, идей, приемов и методов в процессе познания или преобразования какого-либо объекта природной или социальной действительности. В него входят основные понятия, употребляемые при использовании того или иного подхода, основополагающие идеи, составляющие вместе с понятиями мировоззренческую и теоретическую основу деятельности и поведения человека, методы и приемы построения процесса познания или преобразования.

Наиболее полно современные общенаучные и педагогические подходы к формированию воспитательной системы общеобразовательной школы и формирующихся в ней управленческих умений рассматривается в работах К.Ж. Каракулова (2001 и др.), С.Исламгуловой, А. Кошербаевой (2017, 2022), Т.Баймолдаева (2010), Кенесариной М.М. (2016 г.); Нармбаева К.Н., Нурлихиной Г.Б., Утебаева Н.М., Жунусбековой А. (2014 г.); Батомункуева А.Д. (2010 г.); Дулинец, Т.Г., Трофимова, В.В. (2012 г.); Афанасьева В.Г. (2013 г.) и др. и др. ученых, исследователей.

В исследованиях при определении методологических основ, в большинстве случаев используют не один, а несколько подходов. Разумеется, при условии, что они не исключают, а взаимно дополняют друг друга, составляя стратегию деятельности, определяют тактику предпринимаемых действий в конкретной ситуации в определенный промежуток времени.

Выбор подходов, которые во взаимосвязи могут составлять методологическое основание исследования, является сложной и важной психолого-педагогической

проблемой. Это основание может состоять из двух частей: инвариантной и вариативной. Инвариантная часть включает такие методологические подходы, как системный, синергетический, вариативно-модельный и личностно-ориентированный. Перечисленные подходы необходимо использовать в деятельности каждого школьного сообщества, чтобы оптимально выстроить процесс формирования и реализации модельных представлений о учебно-воспитательной системе. Вариативная часть может включать один или два подхода, которые в наибольшей степени соответствуют своеобразию создаваемой системы. Например, при моделировании и построении системы воспитания учащихся на основе традиций казахской национальной культуры целесообразно использовать культурологический подход, при создании системы дифференцированного обучения и воспитания учащихся - дифференцированный подход и т.п.

Методологическое основание любого исследования должно представлять собой минимально достаточную совокупность методологических ориентаций. Согласно предмету нашего исследования в формировании управленческих умений учащихся важны концепции менеджмента. Научную ценность представляет парсипативный (от англ. participant - участник) управления. В основе этого подхода лежит концепция о том, что субъектов следует привлекать к процессу управления организацией и это должно приносить ему удовлетворение, и, как следствие, он будет работать лучше, эффективнее и с большей эмоциональной и физической отдачей. По аналогии можно считать, что партисипативное управление будет мотивировать его более качественному выполнению своей деятельности за счет активного участия в процессах принятия решений и их реализации на практике. К тому же, такое управление будет не только повышать мотивацию субъекта, но и в полном объеме он задействует свой потенциал, являясь человеческим ресурсом организации. Согласно идее концепции, это значительно изменит картину управления (и не только управления) во всей учебной организации. На основании этой концепции можно представить формирование и развитие управленческих качеств в личности учащегося в таких направлениях как:

- получение права учащимся на самостоятельное принятие решений по вопросам самоорганизации своей учебной деятельности для достижения намеченного в рамках обучения плана. Здесь он самостоятельно принимает решение о том в какой последовательности ему решать предложенные задачи.

- учитель, как непосредственный руководитель, управляющий учебным процессом и деятельность учащихся в нем, привлекает их к участию в принятии групповых решений, касающихся вопросов обучения.

- получая право операционного контроля за эффективностью и качеством учебного процесса, учащийся наделяется ответственностью за итоговый результат обучения, т.е. этот результат становится связанным с его самооценкой.

В менеджменте принято, что любое участие в управлении можно считать деятельностью по повышению мотивации сотрудника, более полное использование его потенциала. Так должно быть и в современной школе. В связи с этим, научный интерес привлекает принцип-центричный подход известного английского менеджера Стивена Кови, автора знаменитого бестселлера «Семь навыков высокоэффективных людей» [125, с.7-20]. Суть данного подхода – это центрирование на естественных принципах и представить схематически можно в четырех уровнях: организационный, управленческий, межличностный и личностный. Каждому уровню соответствует определенный принцип (рисунок 2).



Рисунок 2 - Уровни принцип-центричного подхода по Стивену Кови

Принцип-центричный подход в образовании ориентирует на общее видение проблемы. Какого рода видение необходимо учителям и администраторам? Учителя могут научиться развивать у своих подопечных самостоятельность. При таком подходе ученики несут ответственность за свою учебу. Для учителей это означает возможность расширить рамки своих представлений и изменить парадигму. Исходя из этого, мы приходим к выводу, что принцип-центричный подход основывается на системе.

Следовательно, рассмотрим подходы, составляющие инвариантную часть методологического основания, каким является системный подход, который применяется при создании модели преобразования деятельности и является классическим-что очень важно. Сущность этого подхода заключается в том, что он служит ориентиром в деятельности, при которой объект изучения или управления

рассматривается как система. Поэтому, в характеристике системного подхода мы будем рассматривать и деятельностьную сторону. При этом, фундаментальной точкой зрения является основополагающая теория деятельности А.Н. Леонтьева, органично включающая основные идеи мировой психологии: гуманистической, когнитивной, позитивной, феноменологической. На этот счет уместно привести психологические рассуждения: «Если психология деятельности соотносима с современными мировыми психологическими концепциями в том смысле, что в ней содержатся практически все основные их идеи; может быть не всегда и не только в явной форме, но и имплицитно, то нельзя сказать обратное, а именно, что эти концепции в целом и тем более каждая в отдельности могут заменить деятельностьный подход. Психологическая теория деятельности несравнимо богаче всех современных теорий, поскольку сверх содержащихся идей она представляет собой фундаментальное учение о деятельности человека как объяснительном принципе и источнике всех проявлений его бытия и духа [127]. Ограничимся этой констатацией, ибо теория деятельности сквозной линией проходит по всему параграфу.

Итак, системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе существуют с древних времен. Они связаны с именами Аристотеля, Аль-Фараби, Жусупа Баласагуни, Платона, Спинозы Б., Канта И., Гегеля Г., Шеллинга В., Маркса К., Энгельса Ф., Дарвина Ч., Менделеева Д.И., Богданова А.А., Винера Н., Выготского Л.С., Пригожина И.Р. и др. В научной литературе можно найти несколько сотен толкований и нет ни одного общепринятого определения ключевого понятия.

Наиболее популярным является определение Л. фон Берталанфи: «Система – это комплекс взаимодействующих компонентов». В процессе исследования мы опирались на определение, предложенное С.А.Саркисяном и Л.В.Головановым, которые полагают, что «система – это не просто совокупность множества единиц, в которой каждая единица подчиняется законам причинно – следственных связей, а единство отношений связей отдельных частей, обуславливающих выполнение определенной сложной функции, которая и возможна лишь благодаря структуре из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов» [128, 129].

Наряду с ключевым, существуют дифиниции и по другим понятиям системного подхода, такие как «компонент», «элемент», «структура», «связь», «отношение», «интеграция», «целостность», «системообразующий фактор», «среда» и т.д. Известный ученый-педагог Ф.Ф. Королев в одной из первых отечественных публикаций о возможностях применения данного подхода предложил обогатить педагогическую терминологию перечисленными понятиями и использовать их в качестве инструментов мыслительной деятельности при исследовании неизвестных или слабо изученных явлений [130].

Важной составляющей системного подхода являются основополагающие идеи – принципы деятельности по познанию и преобразованию природных и социальных систем. В следующей таблице представим наиболее важные, которые имели значение для раскрытия контента исследования по формированию управленческих умений учащихся.

Помимо освещенных в таблице 3 принципов, важной составляющей системного подхода являются методы изучения и преобразования систем. Чаще всего к ним относят системные анализ (морфологический, генетический, структурный, функциональный, синтез и моделирование).

Нужно отметить, усложнение системных представлений человеческой деятельности. Это прослеживается на примере эволюционных этапов повышения производительности труда:

Первый этап – механизация; использование простейших орудий и приспособлений, машин для выполнения каких-либо производственных операций (повышает производительность труда в 5 – 7 раз). Работой механизма всегда управляет человек.

Второй этап - автоматизация. Основная её задача – это исключить участие человека из конкретного производственного процесса, т.е. возложить на машину выполнение не только самой работы, но и управление этими процессами.

Третий этап - кибернетизация (интеллектуализация производства). Основным отличием от предыдущих уровней является использование интеллекта. Он позволяет ориентироваться в незнакомых ситуациях, решать вновь возникшие задачи, не поддающиеся формализации и которые не могут решить автоматизированные системы. Комплексность принципов системного подхода представлена в таблице ниже (3).

Таблица 3 – Принципы системного подхода

№	Принципы и концепты	Основной системообразующий контент
1	2	3
	Принцип целостности	Система состоит из определенной совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного образования
2	Принцип коммуникативности	Познать систему -это прежде всего изучить ее коммуникации, внутренние и внешние связи. Принцип нацеливает педагога на выявление многообразных связей учебно-воспитательного процесса, обращает особое внимание системообразующим связям, которые порождают интегративные качества системы, ее специфику

Продолжение таблицы 3

1	2	3
3	Принцип структурности	Под структурой понимается способ устойчивых связей и отношений между элементами системы. Исследователи педагогических систем усматривают взаимосвязь между их структурами и эффективностью функционирования.
4	Принцип управляемости, целенаправленности	Цель и управление рассматриваются как неотъемлемые атрибутивные характеристики социальных систем, как системообразующие факторы их функционирования и развития. Педагогические системы относятся к разряду самоуправляемых. Приоритетную роль в них играют самоуправленческие и самодетельные начала.
5	Принцип развития	Развитие системы можно определить как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающий ее переход с одного уровня целостности на другой и включает этапы: возникновение, становление, период зрелости преобразование. Это положение очень важно знать и учитывать руководителю при моделировании, построении воспитательной системы и управлении

По мере усложнения производственных процессов и развития науки, системные представления стали проникать в различные профессиональные сферы. Так произошло и в педагогической деятельности. Педагогическая система – это совокупность закономерно связанных и взаимодействующих между собой элементов управления, методических компонентов, технологии обучения, развивающей и образовательной среды, проектируемых, моделируемых и конструированных для достижения поставленной педагогической цели. В этом ракурсе научно-практический интерес представляют идеи Исламгуловой С.К., которая правомерно выделяет три составляющие системы: педагогическая деятельность, педагогическое общение и педагогическое отношение. В тоже время, центральными звеньями являются процессы управления, методическая система, школа и социум; открытость, процессы управления и педагогические процессы - взаимодействующие и взаимообусловленные компоненты [131]. Заключая рассуждения в этом направлении констатируем, что системный и деятельностный подходы наиболее конструктивно отражаются в школе, построении ее менеджмента, в котором все элементы сопряжены.

Методологическим основанием деятельности, связанной с моделированием педагогической системы школы и соответственно, формированием управленческих умений учащихся является синергетический подход. Это постклассическое междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем для изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений. Значительный вклад в становление теории и самоорганизации внесли немецкий физик Хакен Г. (он и ввел в научный обиход термин «синергетика»), бельгийский физико-химик русского происхождения Пригожий И.Р., химик-экспериментатор Белоусов Н.П. (Институт биофизики Минздрава СССР), биофизик Жаботинский А.М. (Институт биофизики АН СССР) и группа горьковских ученых, работавшая под руководством акад. Андропова А.А. над созданием теории автоколебаний. В дальнейшем в синергетические программы исследований стали включать и социальные явления. Так ученые стремились выявить общие принципы и закономерности процессов самоорганизации и саморазвития в системах самой разной природы [132-135]. В философско-методологическом плане синергетика, по мнению Аршинова В.И. (1993), представляет собой особого рода симбиоз идей неклассической физики, кибернетики, системного подхода, связанных с функционированием и развитием нелинейных системных образований. Философ Князева Е.Н. (1995), считая синергетику современным этапом развития идей кибернетики и системных исследований, обращает внимание на своеобразие этого научного направления, которое заключается в том, что оно «не только синтезирует фрагменты обыденного и научного, дисциплинарно разбросанного знания, но даже связывает эпохи – древность с современностью, с новейшими достижениями науки, - а также принципиально различные, восточный и западный, способы мышления и восприятия».

От Востока синергетика принимает и развивает идеи целостности, цикличности, единого пути мира в целом и человека в нем; от Запада – опору на анализ, эксперимент, общезначимость научных выводов, их транслируемость от одной школы к другой от науки к обществу. [136, 137].

Почему синергетический подход представляет ценность для нашего исследования? Ответ очень простой: синергетика концентрирует в себе виды деятельности, имеющие место в управлении и самоуправлении. Раскроем содержание некоторых из них:

- самоорганизация – процесс или совокупность процессов, которые происходят в системе, способствуют поддержанию ее оптимального функционирования, содействуют самодотраиванию, самовосстановлению и самоизменению;

- открытость – свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией;

- нелинейность – наличие у системы множества вариантов возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия из вне;
- неравномерность – качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия;
- бифуркация (с латин. раздвоенный) – разветвление путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы;

Синергетическая парадигма миропонимания складывается из паттернов (образцов) синергетического мышления. Назовем те паттерны, которые содержат в себе новое знание о самоорганизации саморазвитии открытых нелинейных систем и позволяют обогатить наши представления о системах и процессе их развития. Практически все существующие системы можно отнести к нелинейным и открытым, следовательно, они строятся на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития. Предпосылками возникновения и протекания этих процессов служат: способность системы обмениваться со средой энергией, веществом и информацией; достаточная удаленность системы от точки равновесия; неравновесность системы, вследствие чего усиление флуктуации может привести к дезорганизации прежней структуры.

Для жизнедеятельности саморегулирующихся систем большое значение имеют не только устойчивость и необходимость, но и неустойчивость и случайность. «Процесс самоорганизации, - отмечает Рузавин Г.И. (1999), - происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости. Хотя устойчивость, стабильность, равновесие представляют собой необходимые условия для существования и функционирования вполне определенной, конкретной системы, тем не менее, переход к новой системе и развитие в целом невозможны без ликвидации равновесия, устойчивости и однородности. Новый порядок и динамическая структура возникают благодаря усилению флуктуации» [138, с. 288].

Главным инструментом синергетики второго порядка, по мнению Аршинова В.И., должны быть диалог познающих систему или создающих модель нового системного объекта и диалог – встреча синергетики с философией и конкретно – научными дисциплинами в ходе познания процессов самоорганизации и саморазвития. Именно эту черту синергетического познания имел в виду Хакен Г., когда в предисловии к своей известной книге «Синергетика» разъяснял смысл названия нового научного направления: «Я назвал новую дисциплину «синергетикой» не только потому, что в ней исследуется совместное действие многих элементов систем, но и потому, что для нахождения общих принципов, управляющих самоорганизацией, необходимо кооперирование многих различных дисциплин».

Итак, синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение

совокупности идей, понятий и методов в исследовании и управлении открытым и нелинейными самоорганизующимися системами, каким является школа или любая обучающая организация. В соответствии с принципом самоорганизации и саморазвития исследователю или практику следует рассматривать школьную систему как самоорганизующееся и саморазвивающееся педагогическое явление.

Следующий компонент методологического основания деятельности по моделированию и построению управленческих умений старшеклассников является вариативно-модельный подход. Он представляет собой методологическую ориентацию субъекта воспитания, основанную на признании вариативности как важнейшей характеристик и воспитательной практики и применении метода моделирования для изучения и преобразования педагогических явлений и процессов.

Данный подход используется по двум основным причинам. Во-первых, стала очевидной несостоятельность попыток создать одну модель (программу) учебно-воспитательного процесса для всех школ страны. Большинство исследователей и практиков выступают против единообразия и шаблона. Взяв курс на создание в каждом учебном заведении собственной системы обучения и воспитания. Кроме того, успех руководителей и педагогов в изменении системы школы в соответствии с собственными замыслами во многом зависит от психологической, научно-методической и организационной готовности членов школьного сообщества, куда относятся и родители. К сожалению, не все педагоги умеют сформировать системные модельные представления об учебно-воспитательном процессе, их деятельность не строится на основе научно обоснованных подходов, что в итоге приводит к проектированию неэффективных и педагогически нецелесообразных систем воспитания.

Ключевыми понятиями вариативно-модельного подхода служат вариативность как множественность путей, форм и способов построения процесса школы и модель как аналог прошлого, настоящего и будущего этой системы.

Существует несколько основополагающих идей вариативно-модельного подхода.

1. Многообразие способов и условий человеческого бытия и постоянная их изменчивость определяют вариативность содержания, форм и способов организации педагогического менеджмента школы.

2. Вариативность характерна не только для управленческой деятельности в целом, но и для отдельных ее фрагментов. Например, она присуща структурным подразделениям, педагогам, воспитателям.

3. Вариативность предполагает возможность выбора целевых ориентиров управленческой деятельности и существование множества путей, форм и способов (в том числе и альтернативных) их достижения.

4. Формирование модельных представлений адекватных особенностям школьного коллектива и условиям его жизнедеятельности, способствует оптимальному построению управленческой деятельности и повышению ее эффективности.

Таким образом, управленческая система - это живой организм, в котором меняются состав детей и взрослых, их интересы, потребности и ценностные установки; корректируются межличностные и межгрупповые отношения; появляются новые направления, формы и методы совместной деятельности, становятся другими связи с окружающей социальной и природной средой. Некоторые новшества приходят в систему преднамеренно, другие - случайно. Непрерывность определяется и тем, что практически невозможно получить абсолютно полную и достоверную информацию о сложном моделируемом объекте и составить максимально точный прогноз развития системы менеджмента. Следовательно, неизбежно приходится вносить коррективы в модельные представления о будущем состоянии управленческой системы.

Еще одна составляющая методологического основания нашего исследования личностно-ориентированный подход. Теоретическими предпосылками возникновения личностно-ориентированного подхода послужили идеи философской и педагогической антропологии (Ушинский К.Д., Алтынсарин Ы, Байтурсинов А. и др.), гуманистического движения в психологии и педагогике (Маслоу А.Г., Олпорт Г., Роджерс К., Сухомлинский В.А., Жумабаев М., Амонашвили Ш.А., Бейсенбаева А.А. и др.). Значительный вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли отечественные и зарубежные педагоги: Уманов Г.А., Сейталиев К.Б., Табылдиев А.А., Трифонов В.В., Белухин Д.А., Бондаревская Е.В., Якиманская И.С. и др. К основным понятиям личностно-ориентированного подхода относятся субъект, индивидуальность, субъектный опыт, свобода, творчество, активность, целостность, самоактуализация, смысл жизни, саморазвитие, доверие, самоопределение, самореализация, самоутверждение, педагогическая поддержка, фасилитация-те постулаты и понятия, которые необходимы для формирования управленческих умений учащихся.

В основе рассматриваемого подхода находится понятие «личность». Многочисленные определения «личности» основываются на том, что это понятие достаточно широкое, объемное и отображает социокультурную жизнь человека. Уже в первых попытках психологии ответить на вопрос «что такое личность» внимание акцентировалось на том, что это интегративное начало, цементирующее всю психику воедино и отвечающее за все индивидуальные различия. Это классический способ понимания личности, который представлен в большинстве исследований отечественных и зарубежных ученых (Ж. Аймауытов, Л.Выготский, С.Жакупов, Ж.Намазбаева и др.).

Весьма ценным для разработки практической части исследования являются основополагающие принципы личностно- ориентированного подхода:

- Человек не может быть наделенным с самого начала от природы добродетелью или пороком...но он может от природы быть предрасположен к состояниям, связанным с добродетелью и пороком (Аль-Фараби);

- В каждом новорожденном ребенке заложено активное стремление к здоровью, заложена тяга к развитию, актуализации человеческого потенциала» (Маслоу А.). Сущность человека нестатичное и неизменное «нечто», она находится в процессе непрерывного развития [139, 140].

- Признание ценности, неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки взаимоотношений в обществе (Белухин Д.А.) [141].

- Содержание обучения и воспитания должно способствовать удовлетворению «экзистенциальных потребностей человека, т.е. потребностей его бытия, личного существования: свободы своего мировоззрения, действий, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности» (Бондаревская Е.В.) [142].

Таким образом, из приведенных рассуждений ученых и исследователей можно заключить, личностно ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, становления и проявления его индивидуальности.

Подытаживая рассмотрение концептуальных подходов и их составных частей, еще раз подчеркнем методологическое значение рассмотренных теорий и концептов для формирования управленческих умений ключевых субъектов образовательного процесса-учащихся. В пределах данного параграфа мы сконцентрировали внимание на сугубо управленческих теориях и концепциях в интеграции с психолого-педагогическими. Именно такой синтез методологических идей позволяет более эффективно сформировать те умения и навыки, которые необходимы для процессов управления и самоуправления, приобретения лидерских качеств. Кроме того, научную ценность представляли исследования профессора А.Н. Кошербаевой об исторических аспектах теории управления [142, с.43-78]. В частности, развивая методологию мы наряду с зарубежным классическим менеджментом уместно обратились к концептуальным идеям мыслителей Востока Аль-фараби, Юсуфа Баласагуни, Ибн Сины и др, которые представляли значимость в формировании субъектности каждой личности для управления и самоорганизации.

2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

2.1 Факторы, принципы и условия формирования управленческих умений старшеклассников в парадигме развития современной школы

Задача данного параграфа: определить и структурно проанализировать факторы, принципы и условия формирования искомых управленческих умений старшеклассников в различных типах казахстанских общеобразовательных школ.

Понятие «парадигма» не случайно фигурирует в структуре названия параграфа. Глобальные процессы, происходящие в мире, поменяли школу, облик педагога и особенно учащегося. Коснемся лишь некоторых перемен. Школа как особая педагогическая система имеет свои закономерности и принципы развития, но сегодня она строится в соответствии с мировыми стандартами. На первый взгляд, школа формально ничем не отличается от других организаций, представляющих образование, в частности гимназии и лицеев. Все они общеобразовательные организации, подчиняющиеся «Закону об образовании РК». Однако в педагогической науке и практике всё более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строго научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических. Технология также оказала глубокое воздействие на развитие образовательных организаций. К примеру, школы и колледжи объединены в сеть таким образом, что пересекают традиционные институциональные секторальные и даже национальные границы: если еще не полностью «безграничны», то стены класса все больше и больше становятся прозрачными [144].

По официальным данным, в нашей республике насчитывается 3,3 млн. учеников, совокупную характеристику которых можно определить как «поколение Z». Нельзя не согласиться с вышеприведенными рассуждениями коллеги. Учащиеся сейчас более мобильны между учебными заведениями, чем это можно было представить себе до стандартизированных кредитов, электронных портфолио и личных отчетов об обучении. Поскольку учащиеся имеют больше выбора в отношении того, когда и как участвовать в формальном образовании, они взаимодействуют с учебными заведениями таким образом, чтобы все чаще опосредованно использовать цифровые системы, узнать о курсах обучения, подать заявку и зарегистрироваться в Интернете, связаться с учителями по электронной почте, получить доступ к информации и ресурсам курса через управляемую среду обучения, сдавать экзамены и получать оценки через компьютерную систему

оценки. Колледжи и университеты все чаще видят необходимость в прозрачном и открытом представлении возможностей для обучения, если они хотят привлечь студентов и оправдать их ожидания после зачисления. Такой процесс характерен практически для всех развитых стран. В этом ключе практики отечественных школ правомерно отмечают, что современная школа постепенно, нелегко меняется; впервые в нашей стране образование становится системой привития мышления и навыков успешных людей. Успех – желанное состояние каждого человека и естественно, каждому хотелось бы иметь в жизни успех и знать, как его достичь (В. Ключевский). Такова образовательная парадигма современных школ страны. (Приложение А представляет сравнительную характеристику особенностей некоторых общеобразовательных школ). Несколько слов о значении самого понятия.

Термин «парадигма образования» как ведущий подход к выбору содержания, форм организации образования, способ обучения и воспитания был введен Б. Битинасом [145]. Различные трактовки сводятся к тому, что парадигма -от греч. *paradeigma* - пример, образец) исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения в области образования [146]. Исходя из этого, следует отметить, что образовательная парадигма - это своего рода общая «руководящая идея», обеспечивающая единство действия и практиков, и теоретиков. Старение парадигм и возникновение новых происходит под влиянием науки в зависимости от состояния практики и общественно-экономических, социально-психологических и культурных условий конкретного общества. Ретроспективный анализ свидетельствует: человечество «пережило» такие парадигмы в своем образовании, как магико-ритуалистическая в единстве с опытно-практическим обучением, калокагатийская (греко-латинская модель разностороннего развития и воспитания человека), теологическая (догматическая), гуманистическая (объяснительно иллюстративная), этономическая (адаптивная модель), интеллектуалистическая (развивающее обучение), культурологическая и комплексистская (интегрирующая элементы предыдущих, ранее прожитых парадигм). Каждая образовательная парадигма реализуется через свои цели, принципы, содержание и свои соответствующие технологии. Смена парадигм связана не только со сменой установок в системе власти, но и с изменением мышления, мировоззрения [147]. Вместе с тем, любая парадигма образования в своем развитии проходит несколько этапов: становления, завершенности и, наконец, статистики, когда она становится костной и препятствует дальнейшему развитию. Тем временем, в недрах старой парадигмы рождаются новые идеи и принципы, тенденции, происходит переосмысление понятий, их взаимосвязей, формируется новая концепция. В основу современных концепций различных вариантов парадигмы образования положены идеи гуманизации, демократизации, социальной ответственности личности за судьбы развития цивилизации.

Практика динамично изменяющейся жизни рубежных десятилетий конца XX - начала XXI вв. во всем мире свидетельствует о том, что классическая, или знаниево-просветительская парадигма образования исчерпала себя, на смену закономерно пришла личностно-ориентированная парадигма образования - «образование в течение всей жизни». Знания остаются важнейшим универсальным критерием образованности, но сегодня это не может сводиться к получению человеком комплекса знаний, умений и навыков, достаточных «на всю жизнь». Современное целостное понимание образованности человека включает в себя не только его «знаниевое» содержание, но и полученный человеком личный опыт, непосредственно связанный с его способностью реализовывать полученные знания на практике, выбирать для этого адекватные методы и средства, добывать для этого нужную информацию и налаживать необходимые коммуникации; понимание образованности включает в себя и развитость целой совокупности личностных качеств, делающих человека способным к рефлексии, самооценке, жизненному планированию и к непрерывному, в течение всей жизни, образованию [148].

Таким образом, курс на изменение характера, направленности, целей, содержания образования, ориентация казахстанской системы среднего и высшего образования на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущего специалиста продиктованы реалиями жизни. Постановка задач в ракурсе тематики исследования позволяет глубже раскрыть управленческие инструментари, а объекты педагогической системы, каким является школа, создают определенную культурно-образовательную среду или «метасреду», где формируются управленческие умения учащихся школы, в целом и старшеклассников, в частности, согласно ключевым ориентирам парадигмы образования.

Процесс формирования управленческих умений учащихся современной школы – достаточно интересный и сложный, так как он развивается под воздействием определенных факторов, принципов и условий. Среди многочисленных факторов (от лат. factor - делающий, производящий) внутренние движущие силы, внешние и внутренние импульсы развития образовательных процессов) нами особый акцент ставится на образовательной среде. Разносторонне дискутируемая проблема образовательной среды сегодня в различных типах казахстанских общеобразовательных школ представляет материальные и идеальные условия, окружающие ученика в педагогической системе организации. Образовательная среда создается в результате функционирования подсистем педагогической системы и существует за счет взаимосвязи и взаимовлияния всех ее объектов. Как объект педагогической системы, образовательная среда воздействует на все другие объекты, в том числе ученика (цель педагогической деятельности) и изменяется под влиянием этих объектов.

В современном менеджменте среда, климат, организационная культура признаются важными условиями функционирования и развития организации. Требования к среде меняются в зависимости от целей обучения. В. П. Вахтерев совершенно справедливо указывал на то, что педагогическую цель можно достичь «удаляя от ребенка все то, что мешает его правильному развитию и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [149, с. 235]. В своих исследованиях М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник структурируют образовательные среды по ее носителю: физической реальности, технической сферы, знаковых носителей, компьютерных моделей, парадигм и правил поведения. К физической реальности относятся факты и наблюдения. Физическая среда направляет мысль ученика посредством отбора нужных объектов. Так, например, знаковую среду составляют знаковые носители (рисунки, письменная речь и т.д.) как основные носители информационных сред. Знаковые носители приравниваются к бумажным носителям и подразделяются на тетради, учебники, научно-популярную и художественную литературу. Компьютерная среда непосредственно отражает знание об окружающем мире, но ограничивает возможности обучения в ней познанием моделей, на которых построена среда. Однако сейчас происходит быстрое развитие компьютерного инструментария, не имеющего физических аналогов.

Замечательные педагоги К. Сейталиев, В.А. Рохлино и др. отмечали о «непостижимом пути, которым знания от знающего преподавателя переходят к ученику». Опытный учитель, общаясь с учениками, постепенно создает «образ» предмета, некую парадигму предмета, некую идеальную, интеллектуальную среду, находясь в которой, человек напитывается знаниями и оперирует ими. Таким же образом можно охарактеризовать управленческую среду, которая призвана оттачивать умения управлять не только педагогов, администрации школы, но и учащихся. Это благоприятная для них среда, которая носит субъективный характер, так как создается и формируется участниками педагогического процесса, отражает их запросы, намерения и индивидуальный опыт. Среда выступает в качестве комплекса средств, определяющих способы взаимодействия учащихся и учителя в процессе решения образовательных задач.

Необходимо констатировать, что одной из особенностей среднего образования является появление общедоступных школ международного уровня. Так в Казахстане себя позиционируют школы BINOM, которые вместительнее типовых. Одновременно они рассчитаны на большее число учеников и при этом предоставляют максимум пространства каждому из них. Если в обычной школе учатся 1200 учеников в одну смену, то в BINOM – 2 тысячи (+67%). Площадь BINOM – 22 тыс. м², по сравнению с 12 тыс. м² в типовой (+75%). В этом ряду также особое место занимает школа-интернат для одаренных детей «Дарын». Это школа 8-11 классов; обучение ведется на казахском и русском языках. Кроме того,

это школа-интернат, в которой обучаются дети сельских районов, городов-спутников с проживанием в интернате. Школа реализует особую концепцию: 8 класс – «Начальный этап», 9 класс – «Выбор пути», 10-11 классы – «Путь к успеху». В школах, озвученных выше, образовательная среда имеет свою специфику, продиктованную тем педагогическим пространством, которую выстраивает концепция данной образовательной организации, в частности по *типу консорциума* как одной из форм сотрудничества, все чаще встречающейся в системе образования за рубежом и Казахстане. Однако, постулаты и ценности в формировании управленческих умений учащиеся остаются общими. Например, любой тип школы и образование уже не нуждается в учителе, привыкшем действовать в соответствии с инструкцией и не способном к самостоятельному принятию решений. Готовность педагога к выполнению профессиональных функций, гармоничное единство социальных установок и психолого-педагогической подготовки характеризует педагога как субъекта менеджмента. основополагающими в характеристике личности педагога выступают знания по дисциплине, эрудированность методические компетенции. Следует также добавить, что целью создания консорциумов является реализация крупномасштабных проектов и программ, когда по социально-экономическим, техническим или иным причинам требуется объединение усилий нескольких организаций, *стратегическое объединение или «стратегический альянс»*. Актуальность проблемы видится в многочисленных исследованиях, в том числе автора диссертации [150, 151].

В научно-практической литературе правомерно отмечается, что школьная среда должна проектироваться и оцениваться на основе ценностей образования. И это действительно так. Исследования по оценке и измерению качества управления образовательной среды проводятся давно. При этом применяются различные исследовательские стратегии. В наших работах по этой теме была предпринята попытка систематического обзора теоретических и эмпирических исследований. Стратегия поиска и анализа научной литературы включала исследования, опубликованные на английском, казахском и русском языках за последние 10 лет и состояла из нескольких этапов, совмещая ценностные атрибуты современной общеобразовательной и высшей школы [152]. Интенсивное взаимодействие двух этих структур закономерно, ибо за образование в Казахстане отвечают профильные министерства – Министерство просвещения РК и Министерство науки и высшего образования РК. Не случайно в рамках Закона «О статусе педагога» повысились требования к поступлению в педагогические вузы в целях привлечения сильных и мотивированных выпускников школ, улучшены условия труда педагогов, внедрены финансовые и нефинансовые механизмы стимулирования педагогов. Отсюда следует, что образовательная среда современных школ как фактор развития управленческих умений старшеклассников также меняется, совершенствуется. Перечислим некоторые из них, которые оказывают сильное воздействие на

образовательную среду не только школы, но и вуза, предопределяя процесс формирования искомых умений старшеклассников:

- активное использование субъектами образования новых форм обмена информацией и их перенос на процесс обучения;

- использование технологий сопровождается использованием коммуникационных и информационных инструментов, которые помогают управлять молодежи своим процессом обучения;

- виртуальный опыт обучения в специализированных учреждениях как Открытые университеты Великобритании и Нидерландов или Университет Феникса в США; (позиция таких организаций отражает как маркетинговую стратегию и является публичным выражением миссии и ценностей учебного заведения;

- регулярное использование интернета и электронной почты, текстовых сообщений и социальных программных обеспечений, сайтов обмена файлами, сервисами «Облака» и мобильных устройств;

- рабочие места требуют более высоких уровней использования ИКТ, возможность трудоустройства выпускников переформулирована как приобретение возможностей, новых форм грамотности и счета, адаптивности, решения проблем, коммуникации, а не овладение стабильным объемом знаний;

- образовательные программы достигают большего прогресса, позволяя студентам выбирать свои собственные технологии обучения;

- изменение до неузнаваемости характера работы в обществе; изменение своего предложения на спрос рынка труда большинства учебных заведений;

- вызов краткости чата и текста традиционным стандартам орфографии и грамматики (нет никаких сомнений в том, что использование личных технологий создает новые неравенства среди учащихся.).

Из всего этого вытекает, современный учитель должен свободно реагировать как критически, так и творчески на новшества, они не могут позволить себе игнорировать их, если хотят взаимодействовать со своими учениками;

Следующим компонентом, обеспечивающим формирование управленческих умений учащихся, выступают *принципы*. При их систематизации мы исходили из общих принципов менеджмента как руководящих правил, которые определяют базовые требования к структуре, организации и системе приобретения определенных умений субъектов управления. Обычно принципы используются как фундаментальные аксиомы или общие закономерности и устойчивые требования, при соблюдении которых обеспечивается эффективное развитие. Количество и состав принципов может варьироваться в зависимости от того, какие цели ставит перед собой исследователь. В общепризнанных учебниках по менеджменту зарубежных авторов (например, Р. Дафт; М. Мескон, М. Альберт, А. Хедоури) не всегда характеризуется этот вопрос. Тем не менее, изучение принципов;

выстраивание всевозможных классификаций и системы принципов упорядочивает процесс управления. Тщательно изучив это направление основными принципами формирования управленческих навыков учащихся старшего звена нами определены следующие (рисунке 4). Следует отметить, представленные на рисунке принципы реализуемы, обоснованы и комплексное следование им, бесспорно, дает определенный результат.



Рисунок 3- Принципы формирования управленческих умений старшеклассников

Принцип целенаправленности ориентирует старшеклассников на достижение цели. Целевая направленность предполагает установление конкретной цели для правильного управления. Субъект ведет управляемый объект к установленной цели. Поэтому постановка цели - обязательное требование к управленческим умениям как виду деятельности.

Принцип дисциплины и иерархической упорядоченности нами также определяется как один из основных. Учащемуся полезно знать, что в менеджменте иерархия представляет собой порядок и правила подчинения одного звена другому, что придает целостность системе управления. Кроме того, в менеджменте существует такое понятие как делегирование полномочий с целью правильного распределения обязанностей. Приобретение старшеклассниками таких умений также направлено на совершенствование процесса управления. В социальных системах, которые являются объектами управления, неизбежно возникает иерархия. Следует различать организационную и естественную иерархию. В основе организационной иерархии — назначение на должность. Естественная иерархия возникает на основе личностных качеств: сила, ум, высокий профессионализм и т.п. Злоупотребление организационной иерархией назначениями на должность без учета личностных качеств будущего менеджера приводит к снижению эффективности менеджмента. Вектор развития этого принципа — от иерархии организационной к иерархии естественной.

Следующий принцип научной обоснованности и оптимальности весьма необходим начинающему менеджеру. Этот принцип означает, что школьнику, особенно на старшей ступени обучения необходимо знать и использовать в своей деятельности научно-обоснованные идеи, связанные с менеджментом школы.

Управленческие умения должны основываться на научных представлениях об управляемом объекте. Это экономические, психологические и социальные знания, без знания которых невозможно развитие.

Принцип ответственности за порученное дело налагает на старшеклассника чувство долга, соблюдения порядка, прививает ценные личностные качества. Следование этому принципу весьма важно, поскольку это оказывает огромное воспитательное воздействие и способствует построению менеджмента на любом уровне

Помимо охарактеризованных принципов как основополагающих для предмета нашего исследования, важно донести до старшеклассников и такой принцип как *права субъектов на интерес*. При управлении нужно учитывать эти интересы и добиваться гармонии между интересами организации в целом и интересами ее участников. Игнорирование этого признака приводит к снижению эффективности менеджмента. Важен принцип инновативности, который требует от учащихся осознания необходимости и неизбежности перемен в управлении. Такие принципы как рациональное соотношение единоначалия и коллегиальности, а также приоритетности самореализации способствуют эффективным путям решения задач организации и раскрытию способностей каждого ее члена, направляет на достижение целей организации. Следование перечисленным принципам приводит к повышению эффективности менеджмента и прививает нужные управленческие умения.

Факторы и принципы формирования управленческих умений учащихся старшего звена нужно различать от условий, которые сами по себе не порождают изменений, но способствуют или осложняют действие первых. Любая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определённых условий (Ю. К. Бабанский, Ю. А. Конаржевский, К.Ж. Каракулов Н. В. Кузьмина и др.). Условия — это явления, необходимые для наступления данного события, но сами по себе его не вызывающие. В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» трактуется как: 1. среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) обстановка, в которой что-либо происходит [153]. Оценивая динамику процесса развития, следует отметить, что условия являются важным фактором его результативности, так как они составляют именно ту среду, в которой необходимые явления, процессы возникают, существуют и развиваются. В педагогике условия, чаще всего, понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [154].

Таким образом, изучение различных точек зрения и соответствующей литературы, а также практический опыт работы автора исследования позволили сгруппировать психолого-педагогические условия формирования управленческих умений старшеклассников, исходя их возрастных доминантов. В предыдущих разделах диссертации, а именно в параграфе 1.2 нами охарактеризованы эти доминанты как наиболее благоприятные для развития искомых умений.

Принципиально было важным для нас выделить те условия, которые актуальны для современной педагогической системы школы с учетом психологических факторов. Нами констатировано ранее, что современная школа и учащиеся старшего возраста, несмотря на общие физиологические и психологические особенности развития, специфичны. И это продиктовано той образовательной атмосферой, которую диктуют вызовы XXI века: глобализация, цифровизация, мощный поток информационной культуры, кибермышление учащихся и многие другие, которые поменяли образ и ценности старшеклассника. Итак, группы педагогических и психологических условий нами представлены следующим образом (рисунок 5).



Рисунок 4 –Условия формирования управленческих умений школьников

Как демонстрирует схема, педагогические условия носят больше общедидактический характер, в то время как психологические условия направлены на готовность, учет внутреннего потенциала личности, диагностику и мониторинг.

В этом плане обращает внимание точка зрения Свирина А.А., который по формированию управленческих умений выделял следующие социальные и педагогические условия, представляющие практический интерес для диссертации:

- создание комплекса управленческих умений для личности учащегося, а также разработка критериев и параметров, указывающих на их сформированность;

- организация соответственного мониторинга в рамках образовательного процесса;

- готовность учащихся к сотрудничеству друг с другом в рамках образовательного процесса, а также методическое обеспечение такого сотрудничества;

- сопровождение со стороны педагога за развитием у учащегося управленческих умений;

- организация общего образовательного пространства, цель которого – развитие управленческих умений учащегося (речь идет и об урочном, и о внеурочном времени)

- внедрение описанных социальных и педагогических условий проявится в положительной динамике увеличения показателей усформированности управленческих умений учащегося (это будет видно по результатам мониторинга): рост активных учащихся, участвующих в жизни класса и школы, повышение роли и статуса органов самоуправления в организации и осуществлении управления образовательным учреждением, повышение количества и качества творческих дел, в которых задействован весь класс, положительная учебная мотивация, а также высокий уровень конструктивных коммуникаций между учащимися [82, с.22]. Подытоживая параграф следует отметить, что в педагогической среде, осмысляемой с позиций управления, важны функции менеджмента как совокупность действий, направленных на достижение общей цели. Характеристике этих понятий посвящено исследование автора диссертации в международном рейтинговом журнале, где рассматриваются противоречия с которыми сталкиваются учителя, дается критическая оценка того, насколько образовательные учебные планы и программы отвечают потребностям учителя и учащихся, а также соответствующие стороны и недостатки использования технологии CBS на занятиях, чтобы помочь педагогу эффективно планировать свою деятельность [155]. Вместе с тем, целесообразно привести ряд высказываний казахстанских экспертов, свидетельствующих, что современная педагогическая система школы должна строиться созвучно функциям и законам менеджмента, адаптироваться к происходящим изменениям в стране и обществе: Диагностирование и мониторинг формирования управленческих умений учащихся (беседы, наблюдения, анкеты, опросники и др.)

Асылбек Кожаметов, AlmaU). (Приведены высказывания из заседания Клуба Института политических решений (КИПР), 19.05.21). Основной вопрос, который

диктует нам сегодняшний век - это изменение принципа образования с зубрежки на методологию. Качество образования на 90% зависит от эффективности управления. Эффективность управления зависит от системы управления. Если правильно выстроена система, могут ли быть неэффективно управляемые школы?

Леонид Ким, директор Международной школы-лицея «Достар». Важное значение имеет формирование нового менталитета у учителей в трудовой деятельности. Современный учитель должен идти впереди молодого поколения и иметь навыки работы с новыми информационными технологиями.

Елена Ожго, директор ОФ «Социальная динамика». Основой успеха выступает стратегия конкуренции кадров. Необходимо создание конкурентной среды в педагогическом коллективе, формирование творческой атмосферы в образовательной деятельности и прием педагогов на контрактной основе. Попечительские советы должны быть на уровне закона об образовании, вынесены на самый верх системы управления, являться заказчиком образования от имени общества.

Шокан Маратулы, ОФ «Ұлағатты жанұя». Необходимо поменять всю систему образования и переоформить все внимание на методологию работы с информацией, а не на ее зубрежку. Уже со школы нужно учить детей работать с информацией, потому что, будучи взрослыми людьми, поступая на различные должности и выполняя определенные функции, они будут сталкиваться с разнообразным спектром информации. И здесь они просто должны будут уметь работать с этой информацией, уметь ее обрабатывать, усваивать, перенаправлять, перестраивать и пускать дальше.

Точки зрения общественных деятелей, менеджеров-практиков и проведенное нами исследование убедительно свидетельствуют, что отношение к современной школе и ее управлению в корне меняется. Сегодня в этот процесс привлечены специалисты из разных слоев общества, что актуализирует проблему формирования управленческих умений учащихся с целью вовлечения их в построение школьного менеджмента. Этому посвящен следующий параграф исследования.

2.2 Ретроспективный и структурный анализ ученического самоуправления, направленный на совершенствование управленческих навыков старшеклассников

Задача настоящего параграфа: раскрыть ценностные стороны и роль ученического самоуправления в структуре менеджмента школы и других образовательных организаций в формировании управленческих умений учащихся старшего звена

В отечественной системе образования в значительной степени сложился позитивный опыт ученического самоуправления. Анализ философской, психолого-педагогической литературы, документов образовательных организаций и системы

образования в целом, результатов научных исследований позволяет зафиксировать тенденцию повышения интереса ученых самых различных наук к феномену ученического самоуправления. Рассматриваются следующие направления проблемы:

- моделирование пространства деятельности, общения и отношений в рамках воспитательной системы образовательных организаций (А.П.Сейтешев, Г.А. Уманов, В.А.Караковский, А.В.Мудрик, В.В. Трифонов, А.Г.Пашков, В.В.Полукарпов);

- развитие и индивидуальность в деятельности (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, Е.А.Климов, Б.М.Теплов);

- механизмы развития личности в деятельности (К.А.Абульханова- Славская, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Н.Г.Емузова, А.Н.Леонтьев, В.П.Тугаринов, Н.П.Фетискин);

- социализация учащихся, социальное закаливание и социальные пробы детей (Л.К.Керимов, Б.З.Вульф, И.С.Кон, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, М.И.Рожков);

- педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка учащихся (В.П.Бедерханова, О.С.Газман, Е.Е.Чепурных, И.И.Щипицина);

- соотношение школьного управления и ученического самоуправления (Л.А.Байбородова, Д.В.Григорьев, С.Л.Паладьев, М.И.Рожков, Н.Л.Селиванова, Т.М.Трегубова);

- моделирование потенциалов социально-психологических и социально-педагогических явлений (В.Д.Иванов, А.Г.Кирпичник, А.Н.Лутошкин, Р.С.Немов, В.В.Рогачев, А.И.Тимонин, Л.И.Уманский, С.А.Шмаков);

- понимание воспитательной сущности и педагогических потенциалов детских объединений (Н.Ф.Басов, В.Н.Вентцель, И.П.Иванов, Р.А.Литвак, А.С.Макаренко, К.Д.Радица, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий);

- нравственное воспитание (Л.П.Буева, П.Ф.Каптерев, Б.Т.Лихачев, Т.А.Лубова, В.А.Фокин);

- признание ребенка субъектом права (А.Б.Орлов, Е.М.Рыбинский, З.К.Шнекендорф);

- социализация ребенка в детских общественных объединениях (А.В.Волохов, М.И.Рожков, С.В.Тетерский, Е.Е.Чепурных).

Все вышеперечисленные направления исследований убеждают нас в том, что образовательные организации, по сути, являются школой социального самоуправления, основной задачей которых является: научить ученика самостоятельно анализировать события жизни, самостоятельно мыслить, самостоятельно находить объекты приложения своих сил. Для того, чтобы развить в учениках самостоятельность действия, поступка необходимо сформировать демократичность и самостоятельность их мышления, пробудить веру в реализацию собственных идей. Несмотря на временной промежуток, не теряют своей

актуальности мысли: ребенок, по мнению польского педагога Януша Корчака, - это сто масок, сто ролей способного актера. И надо дать ему возможность сыграть на сцене детства эти сто ролей, а не выполнять по указке режиссера- воспитателя лишь одно узкое, вполне возможно и полезное амплуа [156].

В современной образовательной организации демократизм по отношению к ученикам имеет установленные рамки. Формы естественной демократии необходимы в отношениях со старшими и младшими. Знаменитый русский психолог В.М.Бехтерев установил, что влияние группы на отдельную личность может быть либо стимулирующим (когда энергия человека повышается от присутствия других людей), активизирующим (когда пассивный, как правило, человек «заражается» настроением группы и примыкает к ней) и подавляющим (когда группа подавляет индивидуальность, тормозит активность личности). Воздействие «большинства» и сопротивление «одиночки» этому давлению может даже не осознаваться. Именно поэтому ученическое самоуправление может рассматриваться в социально- педагогическом аспекте как зона разнообразных социальных отношений детей.

Включая учащихся всех возрастов и особенно старших подростков в разнообразные отношения взаимозависимости, ученическое самоуправление формирует особую атмосферу «защищенности» каждого. Уже поэтому ученическое самоуправление может рассматриваться как организация гуманистических, полноправных социальных отношений друг с другом. Ученическое самоуправление - одно из условий творческой и социальной активности обучающихся.

Какой же путь прошло самоуправление в детских объединениях? Об этом подробно излагается в книге Рожкова М.И. «Развитие самоуправления в детских коллективах». Для более полного представления о социально- педагогических основах ученического самоуправления обратимся к материалам книги [157]. Практически все известные педагоги ставили перед самоуправлением задачу подготовки детей к общественной деятельности. Так, обобщая исторический опыт общественного воспитания в секте чешских братьев, Коменский Я. А. писал: «Затем вся школа и каждый класс ее представляют из себя государство со своим сенатом и председателем сената, со своим консулом, или судьей, или претором. Пусть они на общих собраниях разбирают дела, как это происходит в благоустроенном государстве. Это будет действительно готовить юношей к жизни путем навыка к такому рода деятельности» [158]. В сочинениях Руссо, Песталоцци, Фурье, Фихте говорилось о необходимости нового взгляда на детское самоуправление. Фурье и Фихте подчеркивали важность общественно полезного труда, в организацию которого предполагалось широко вовлекать детей. Т.Г.Фихте призывал вести работу так, чтобы детям, по крайней мере, казалось, что то учреждение, в котором они живут и учатся, содержится и управляется ими [159].

Исследовательский интерес для нашего исследования представляет опыт организации самоуправления в «промышленной школе для бедных» в Хофвиле (Швейцария) в первой половине XIX в., открытой аристократом Фелленбергом по коммерческому принципу: дети содержались в ней за счет их труда. По инициативе учеников этой школы была организована школьная республика, заведовавшая хозяйственно-распорядительной стороной школьного дела; она распределяла между учениками работу, учреждала взаимный товарищеский контроль, товарищеский суд и пр.

Значительное внимание развитию ученического самоуправления учащихся уделено в трудах Каптерева П.Ф. Рассматривая самоуправление как средство укрепления дисциплины, он писал: «Нарушение дисциплины есть состояние внутреннего противоречия. Чтобы достигнуть создания такого убеждения и укоренить его в учащихся, необходимо привлечь их к выработке и поддержанию дисциплины в школе. Дисциплина не может быть предписываема, она может быть только вырабатываема всем школьным обществом, т.е. учителем и учащимися» [160].

Задача воспитания активной личности была доминирующей задачей, которую ставили педагоги перед ученическим самоуправлением. Реализуя ее, взрослые призывали детей к самостоятельным решениям, считали необходимым обеспечить единство педагогического и ученического коллективов. Сторонником такого подхода являлся Шацкий С.Т.. В организованной им летней трудовой колонии «Бодрая жизнь» он нашел практические пути построения детской жизни на основе вовлечения своих питомцев в управление делами коллектива [161]. В колонии дети привыкли «...отвечать не только за себя, за свою личную работу, но и чувствовать ответственность за свою группу». Он считал, что единственной задачей школы является организация детской жизни. Раскрывая опыт своей колонии, он показал особое значение труда для развития инициативы и самостоятельности ребят, формирования у них положительного отношения к собраниям, выборам актива, процессу организации жизнедеятельности колонии: «Было ли в этой жизни что-либо сильное, особенно влиявшее на детей? Да, было несомненно, и это был труд. Труд вносил смысл и порядок в детскую жизнь... Стала складываться общественная жизнь детей как прямой результат нашей трудовой обстановки». В трудовой деятельности колонии «Бодрая жизнь впервые образовался коллектив педагогов и детей, объединенный общими интересами, совместной деятельностью и равной ответственностью за свою работу. Впервые целью самоуправления стало не простое укрепление дисциплины, а развитие инициативы и самостоятельности путем вовлечения детей в организацию жизнедеятельности своей колонии. При этом необходимо отметить значимость решаемых в процессе самоуправления проблем, без разрешения которых невозможно нормальное функционирование коллектива колонии.

Ценными для нашей работы является такой ретроспективный опыт: с 1906 по 1913 гг. российский ученый К.Н.Вентцель провел эксперимент по воплощению в жизнь идеи свободного воспитания. Был создан «Дом свободного ребенка», включавший детский сад и - позднее - начальную школу. Суть концепции состояла в том, чтобы создать ребенку условия для развития «дремлющих» в нем творческих сил. Сначала «Домом» руководили поочередно родители детей, труд педагогов не оплачивался, позже создали орган управления - «Комиссия», куда входили родители и педагоги. Родители, наряду с педагогами, вели занятия и дежурили. Школа просуществовала три года и показала недостатки свободного воспитания. В то же время она популяризировала идеи детского производительного труда, самоуправления, развития детских способностей [162].

Известный педагог Макаренко А.С. разработал систему *коллективного воспитания*, основанную на широком вовлечении детей в работу органов самоуправления. Он не только теоретически, но и практически обосновал систему самоуправления, целью которой являлось повышение роли коллектива в социальном воспитании детей [163]. В основе системы самоуправления, разработанной педагогом, социально значимая деятельность детей, конкретные дела, постоянное расширение сферы деятельности органов самоуправления. В его работах определены четкие функции органов самоуправления. Значимым для нашего исследования является то, что в трудах А.С.Макаренко были выделены функции такого органа самоуправления как общее собрание воспитанников. На основе ретроспективного анализа своего опыта работы в колонии имени Горького, в коммуне имени Дзержинского Макаренко А.С.выделил условия, при которых возможна эффективная работа органов самоуправления, отражается характер взаимоотношений администрации и органов детского самоуправления. Он писал: «...основным методом администрации должно быть влияние в самих органах самоуправления, и тот товарищ, который таким влиянием пользуется и у которого всегда происходят конфликты с органами самоуправления, совершенно очевидно, для работы в этом учреждении не годится...» [163].

В исследованиях отечественных и зарубежных педагогов и психологов мы находим подтверждение тому, что умение действовать самостоятельно формируется у обучающегося тогда, когда педагог умело создает условия для его вовлечения в коллективную организаторскую деятельность, помогает построить эту деятельность так, чтобы было понятно, как достигается общая цель; в процессе коллективной деятельности выявляются те, кто хочет и может быть организатором общих дел, при этом каждый несет ответственность за полученный результат. Инициатива и активность усиливаются, если обучающийся оказывается в позиции лица, ответственного за результаты деятельности, значимой для каждого и для всего коллектива обучающихся.

Обратим внимание, что формирование самодеятельности у обучающихся имеет возрастные особенности. В достаточно полном, развернутом виде инициатива, самодеятельность, ответственность формируются к 14-15 годам, старшем школьном возрасте. К этому возрасту достигается определенный уровень волевого развития, устойчивее становится эмоциональная сфера, подросток освобождается от подражательности, формируется тяготение к большей активности, независимости от взрослых. В то же время мотив к самодеятельности, к самостоятельности проявляется уже в 10-11, а порой и в 8-9 лет. Здесь для педагога главное не ошибиться, приняв желание действовать за подлинную активность. В то же время нельзя и недооценить такое желание, так как только на его основе возможно развитие подлинной самодеятельности в старшем возрасте [164].

Зачастую в представлениях учащихся ученическое самоуправление воспринимается как:

- умение самостоятельно, без принуждения выполнять дела, важные для себя и для окружающих;
- сотрудничество учеников и педагогов;
- активная позиция обучающихся.

Современная школа обращается к проблемам ученического самоуправления в ученическом сообществе. Актуальность данного выбора очевидна, ибо именно ученическое самоуправление позволяет в полной мере использовать педагогический потенциал коллектива, силу общественного мнения, а также создать благоприятную психологическую атмосферу для развития личности ребенка. Однако, как констатировалось в предыдущем параграфе, глобализационные процессы, информационная культура трансформируют и вносят коррективы в самоуправление современной школой.

Ретроспективный анализ показывает, в период становления, функционирования и развития советской школы самоуправление являлось одним из ключевых составляющих учебно-воспитательного процесса. В соответствующих социальных условиях главной функцией самоуправления была организационная, а так же контролирующая. Именно поэтому школьное ученическое самоуправление представляло собой жесткую иерархию большого числа организационных структур, куда входили партийная, профсоюзная, комсомольская и пионерская организации. Таким образом, школа в данном контексте выступала некоей организацией с непомерным количеством органов. Главной сущностной особенностью ученического самоуправления в названном контексте являлась его служебная роль по отношению к педагогам, помощь в обучении и воспитании. Апогей самоуправления с точки зрения педагогического коллектива - создание учебной элиты (именно ей зачастую присваивалось звание «лидерский актив»), что в конечном итоге вело к разрушению межличностных коллективных отношений.

Отношения сотрудничества в диаде «ученический коллектив - педагогический коллектив» подменялись на отношения соподчинения, где главный критерий эффективности воспитательного процесса - управляемость, как на коллективном, так и на личностном уровне развития.

Современный ученик, а именно старшеклассник - явление многогранное, совершенно не похожее на своего предшественника хотя бы пятилетней давности: он более подвижен (и интеллектуально и физически), а значит, способен задавать более высокий темп деятельности; его отличает большая информированность, что определяется быстрой адаптацией в мире новых информационных технологий, стремлением устанавливать новые коммуникативные связи (причем в данном случае количественный показатель, как правило, ставится на первое место); он более избирателен и раскрепощен, тяготеет к либерально-потребительской системе ценностных ориентиров, основу которой составляет ориентация на получение дивиденда от всего, что его окружает. Согласно статистике, 90% учащихся, в числе которых старший возраст, испытывают проблемы со здоровьем, причем преобладающей сферой является психоэмоциональная.

Процесс самоуправления не исключает родителей. Современный родитель - явление непростое. Именно он испытывает на себе давление социальных трансформаций. Родительская общественность в воспитательном процессе современной школы может быть представлена двумя значительными группами.

1. «Родители, которые не могут воспитывать»:

- вследствие нехватки времени, ибо главной заботой родителей становится обеспечение материального благополучия;

- вследствие отсутствия необходимого уровня психолого-педагогической культуры;

- вследствие наличия физического или социального дефекта.

2. «Родители, которые не хотят воспитывать»:

- вследствие присущей им социальной апатии (которая полностью или частично переносится на ребенка);

- вследствие преобладания асоциального характера поведения.

Современный педагог в существующих условиях представлена тремя категориями педагогов:

Энтузиасты - самая немногочисленная группа. Ее представители работают с удовольствием, используя с максимальной отдачей все инновационные методики в воспитательном процессе.

Консерваторы - уверены в пагубности трансформаций, как в образовании в целом, так и в воспитательной среде, в частности. Применяют рутинные, проверенные временем, подходы в воспитании.

Пессимисты - не способны занять рефлексивную позицию по отношению к развитию воспитательного процесса, а потому все, что происходит, воспринимают равнодушно. Абсолютно не уверены в педагогическом успехе.

Таким образом, следует отметить, что воспитательное пространство становится многофункциональным, полисферным, а порою - полярным. В этих условиях субъект-субъектные отношения выступают как основа целостного воспитательного процесса и обозначают приоритет личностного фактора воспитания.

Очевидно, что старые подходы и методы не всегда приемлемы в новой социально-педагогической ситуации, которая диктует новое понимание ученического самоуправления. В каждой образовательной организации происходит невидимое противостояние того, что ему навязывается сверху (явление «прямого и косвенного администрирования»), и того, что культивируется и возвращается в нем самостоятельно, на уровне самоорганизации жизни школьного сообщества. Часто сильнее оказывается то, что идет сверху. На то есть многие причины. Наиболее значимые, на наш взгляд, являются:

- негативные последствия администрирования, присущие вертикали власти, если нет горизонтали гражданского влияния;
- традиционная пассивность администрации образовательных учреждений в отстаивании прав школьных сообществ (из-за жесткости управления вся система нацелена на «обязанности» школ при игнорировании их прав);
- недостаточная развитость институтов гражданского общества и гражданского сознания педагогов, которые по традиции видят свою обязанность в том, чтобы «дать знания», а обязательность образования понимают как принудительное получение того знания, которое «дают».

Тем не менее, как показывают результаты нашего исследования, в сфере образования, даже в условиях администрирования есть школьные сообщества, которым удаётся самоопределиться и самореализоваться. Это происходит в том случае, когда нормами ученического самоуправления становятся следующие качества жизнедеятельности и уклада образовательной организации:

1. Прямая демократия. Школа, как правило, - небольшое сообщество, поэтому там совсем не нужна громоздкая управленческая композиция, копирующая государственное устройство. А в будущем станет очевидным, что именно прямая демократия может быть пространством реального жизненного воспитания гражданина и патриота. В школьном сообществе формы прямой, непосредственной демократии наиболее эффективны в воспитательном смысле, поскольку ориентированы не на формальную оргработу лидеров-функционеров, а на посильный вклад каждого ребёнка в принятие и выполнение решений. В условиях прямой демократии дети привыкают слышать голос другого, разделять ответственность, а не пользоваться ею.

2. Все обсуждается и решается совместно (по принципу всеобщего видения). Это правило - важная часть демократических процедур и важный принцип ученического самоуправления. В результате все члены сообщества - в курсе происходящего. Без дискуссии решение не принимается. Для администрации это, конечно, хлопотно, зато процедура принятия решения - эффективный воспитательный акт.

3. Ответственность берётся добровольно. Это правило позволяет определить, станет ли задуманное дело принудительно-формальным, приказным, осуществляемым «для галочки» или действительно интересным для всех (тогда возникает даже конкуренция тех, кто готов его выполнить). В отношении к каждому делу ученик или учитель должен самоопределиться. У них всегда должен быть выбор. Это основополагающее право человека. Заставить быть «общественником» и активистом нельзя.

4. Если лидер есть - хорошо, но если его нет - еще лучше. Парадокс состоит в том, что школа не должна специально растить лидеров (президентов, министров - будущих функционеров). Школа должна культивировать активистов, людей радостно выполняющих ту работу, которая им интересна! Школа (школьное сообщество) должна создавать условия, чтобы каждый стал инициативным и неравнодушным. Устраивая семинары, «школы» и «лагерные специализированные смены» отдельно для лидеров, мы невольно делим детей: «элита», «лидеры», «звёздочки», а там - все остальные.

5. Соуправление детей и взрослых. При соуправлении дети и взрослые - партнеры, т.е. равные коллеги. Они сотрудничают в полной мере и в равных позициях.

6. Сменяемость и ротация - для всех. Прямая демократия хороша тем, что в самоорганизации и соуправлении участвуют все и постоянно. В школе это даёт возможность каждому ребёнку поучаствовать (поучиться, попробовать) буквально во всех формах и на всех уровнях жизнедеятельности школьного сообщества. Что-то ему понравится больше, и он поймёт свои приоритеты. Массовость участия учеников и педагогов в жизни сообщества идёт не от количества органов самоуправления, а от открытости всех дел и совещаний и постоянной «текучести кадров», что и позволяет практически научить всех детей правилам самоорганизации.

7. Секретов нет и отчеты для всех. Открытость, гласность, широкое информационное пространство, где все объявлено и заявлено, даёт возможность каждому присоединиться к обсуждению и включиться в деятельность на любом её этапе. Это не требует специально разделения т.н. исполнительских и контрольных функций и создания соответствующих органов управления в школьном сообществе.

8. Меньшинство не подавляется большинством, а все споры и разногласия разрешаются путём соглашения и договора. Школьное сообщество живёт в условиях толерантности, доверия, эмпатии, взаимопомощи. Это позволяет укреплять дружескую атмосферу взаимной поддержки. Уважение позиции другого приучает обучающихся к разрешению конфликтных ситуаций ещё до стадии их перехода в неуправляемые баталии.

9. Ситуация выбора - универсальная образовательная ситуация. Обсуждение проблемы выбора и рефлексия своего выбора помогает ребёнку осознать свои возможности. В образовательных учреждениях, которые целенаправленно создают многочисленные ситуации выбора для детей и взрослых, складываются более разнообразные условия для развития. Ведь обеспечивая выбор ученику, учитель думает о том, настолько он свободен в собственном выборе. Тот же вопрос встает и перед директором/администрацией: если учителю обеспечено право выбора, то почему оно не обеспечено школе как сообществу в целом (и это - ситуация его, директора, выбора).

Таблица 4 - Подходы к организации ученического самоуправления в организациях образования

Способы проявления	Характерные особенности
В режиме руководства	Руководитель + исполнитель Определяет цель, объект, реализует предмет деятельности, замысел средства и ход деятельности —
В режиме управления	Управленец (менеджер) + практик Определяет цель, объект, выбирает средства предмет деятельности и способы \ осуществления деятельности
В режиме ученического самоуправления	Общность людей определяют цель, объект, предмет деятельности, выбирают средства и способы реализации деятельности

Ученическое самоуправление сегодня представляет собой, прежде всего, сложную структуру взаимоотношений, в результате которых развивается способность самостоятельно ставить цели и реализовывать их, не нарушая при этом социально-культурных норм отношений как внутри коллектива, так и с внешними системами. В данном случае под самоуправлением понимается прежде всего совместная деятельность, которая может проявляться различно.

В нашем исследовании нашло подтверждение мысль многих ученых о том, что развитию ученического самоуправления сопутствует процесс постоянного

увеличения зоны самостоятельной деятельности и демократического взаимодействия обучающихся, способствующий уменьшению административного пространства через ряд специфических функций:

- адаптационную, обеспечивающую некоторую гармонию во взаимоотношениях «личность - коллектив»;
- интегративную, указывающую на сочетание коллективных и индивидуальных видов деятельности;
- рефлексивно-прогностическую, предусматривающую определение перспектив существования и развития коллектива на основе диагностирования и мониторинга; введения обучающихся в управленческую культуру.

Демократизация внутришкольного пространства предполагает отношения сотрудничества и сотворчества. Успешность развития системы ученического самоуправления во многом зависит от социально-педагогической позиции руководителя. Главная проблема в данном случае касается некорректной трактовки «самоуправления» с точки зрения «управленца». Он твердо убежден в том, что «самоуправление» - одна из форм общей системы руководства школой, своеобразный рычаг проведения той или иной управленческой политики. Такое одностороннее понимание самоуправления может привести к тому, что в школе произойдет возобладание так называемого управленческого подхода, что обозначит гибель самоуправления как такового. Еще Гессен С. в своем труде «Основы педагогики», выступая противником отношения к самоуправлению как к политическому явлению, писал: «самоуправление не копирует формы государственных учреждений, а соответствует особенностям школьной жизни, решению тех вопросов, которые могут быть осилены учениками» [165]. Поэтому в противовес «управленческой основе» самоуправления в практике работы современных отечественных школ присутствует «основа культуросообразная». Сравнение этих двух подходов представлено нами в таблице 5.

Таблица 5 - Сравнительная таблица управленческой и культуросообразной основ ученического самоуправления

Управленческая основа	Результат	Культуросообразная основа	Результат
1	2	3	4
Строгая иерархия органов самоуправления	Управляемость органов самоуправления	Отсутствие жесткой иерархии	Подготовка лидеров

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
Четкое разделение функций		Взрачивание снизу	Установка
Утверждение сверху		Подчиненность самоуправления детскому сообществу	Создание в коллективе прочных социальных связей.
Ставка на лидеров		Ставка на демократическое обсуждение принимаемых решений	Помощь в формировании у каждого способности строить гражданское общество.
Подчиненность самоуправления школьной администрации		Учет мнения меньшинства	
		Поиск согласия	

По результатам нашего исследования можно констатировать, что управленческая основа ученического самоуправления прочно прижилась в школе. Традиционно разграничивая сферы влияния в школе, педагоги предлагали учащимся «игру в демократию» вместо заботы о демократизации внутришкольного пространства отношений, осуществляя тотальный контроль над самоуправленческой средой на тот случай, если привычно сложившиеся взаимоотношения выйдут за рамки привычного алгоритма.

Культивируя элементы демократии в авторитарной среде, педагоги тем самым создают атмосферу, в которой представители ученического сообщества находят возможность приспособиться к управленческому воздействию. Как показал проведенный нами анализ документации образовательных организаций, культуросообразная основа ученического самоуправления встречается в современной практике работы школ значительно реже. Она выступает своего рода альтернативой управленческому подходу. Ключевое понимание самоуправления при культуросообразной основе ориентировано на усвоение и принятие ценностей гражданского общества, на инициативу снизу. Такая трактовка самоуправления предполагает постепенное увеличение зоны социальной активности учащихся, которая напрямую зависит от демократизации внутри школьной жизни, осознания своих прав и обязанностей, понимания свободы как необходимой и неотъемлемой части социализации личности.

При культуросообразной основе ученического самоуправления следует разделить самоуправление школьное и ученическое. Ученическое самоуправление существует и развивается исключительно при непосредственном участии самих обучающихся. Это некая автономная часть общешкольного самоуправления, обслуживающая и защищающая интересы детей и подростков. Школьное самоуправление сегодня - понятие более широкое, которое представляет собой некий консорциум совместного сообщества, в котором на паритетных началах принимают участие все участники образовательного процесса: *учащиеся и стейкхолдеры*. В роли последних выступают все заинтересованные стороны: учителя, педсовет школы, родители, школьные психологи и социальные педагоги, тьюторы и попечители. Разделение необходимо, чтобы вывести деятельность детей из-под прямого контроля педагогов, роль которых в рамках культуросообразной основы самоуправления кардинально меняется. Взрослые выступают исключительно в роли консультантов, оказывают помощь и не контролируют напрямую (избегают методов административного контроля, используя методы косвенного контроля). Переход к культуросообразной основе самоуправления в целом предполагает детальную, длительную работу с педагогическим коллективом школы. Она связана с принятием новой системы ценностей, а потому не даст скоротечных и быстрых результатов. На первом месте в такой системе самоуправления находится личность, развитие ее управленческого творческого потенциала через совместную деятельность заинтересованных сторон.

В настоящее время функционируют различные ученические самоуправления, структура которых разнообразна, в зависимости от цели и функций. Нами разработано Положение об ученическом самоуправлении на основе культуросообразного принципа (Приложение В) и Положение о классном руководителе (Приложение С). Ниже представим схему ученического самоуправления в современном понимании.

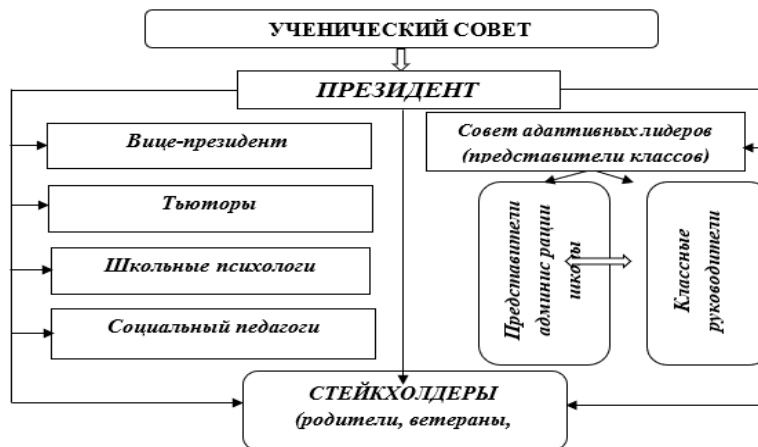


Рисунок 5- Структура ученического самоуправления (по культуросообразности)

Как видим из схемы, в основе ученического самоуправления лежит консорциум различных заинтересованных сторон, во главе ученический совет. Представителями совета является его президент, совет адаптивных лидеров из числа представителей классов, сотрудничающие с администрацией школы, классными руководителями. *Тьютор для инклюзивных детей, школьный психолог и социальный педагог занимают особый статус.* Стейкхолдеры связывают воедино всю систему ученического самоуправления. Предпочтение в такой схеме отдается культуросообразному принципу, демократическому, свободному, стимулирующему консолидирующий тип взаимоотношений. В повседневной деятельности самоуправления учащихся проявляется в планировании деятельности коллектива; организации этой деятельности; в анализе работы; подведении итогов сделанного и принятии решений.

Важным условием в организации самоуправленческой деятельности старшеклассников является партнерство, консорциум, которые дают возможность включить учащихся в выполнение реальных дел, преобразование окружающей жизни. Сегодня это может быть участие в социально значимых проектах, экологических и волонтерских программах, охране исторических и культурных памятников, возрождении национальной культуры. Цель ученического самоуправления - способствовать формированию саморазвивающейся личности, развивать у каждого члена ученического коллектива демократическую культуру, гражданственность, стимулировать к социальному творчеству, умению действовать в интересах совершенствования своей личности, общества, страны. Ученическое самоуправление характеризуется самостоятельностью в проявлении инициативы, принятии решения и его самореализации в интересах коллектива или организации. Самоуправление реализуется благодаря самоанализу, самооценке, самокритике и самоустановкам, сделанным учащимися по отношению к своей деятельности или коллективу. Самоуправление следует рассматривать как участие школьников в управлении собственными проектами и программами.

На основе проведенного анализа перечислим основные полномочия, которые органы ученического самоуправления чаще всего включают в свои положения:

- право знакомиться с нормативными документами школы и их проектами и вносить в них свои замечания и предложения;
- направлять в администрацию школы письменные запросы, предложения и получать на них официальные ответы;
- получать от администрации школы информацию по вопросам жизни школы;
- представлять интересы учащихся в администрации школы, на педагогических советах, собраниях, посвящённых решению вопросов жизни школы;
- проводить регулярные встречи с директором и представителями администрации школы, родителями и всеми заинтересованными лицами;

- проводить на территории школы различного рода мероприятия; размещать информацию в отведённых для этого местах и в школьных средствах информации;

- направлять своих представителей для работы в коллегиальных органах управления школой;

- вести работу общественной приемной, ставить вопрос о решении, поднятых школьниками проблем перед администрацией школы, другими органами.

Таким образом, подытоживая параграф отметим, что ученическое самоуправление учащихся старшего звена - сложное социально-педагогическое явление, которое возникает там, где уже есть предпосылки для совместной деятельности и партнерства. Реальное действенное ученическое самоуправление предполагает, что каждый обучающийся имеет возможность выступать инициатором, творцом активным организатором разнообразной деятельности. Наличие ученического самоуправления создает условия для формирования у обучающихся отношений сотрудничества, альянса и партнерства, заботы всех о каждом и каждого обо всех (*аксиома японской концепции Кайдзен*). Вместе с тем, вовлечение в процесс самоуправления повышает здоровые амбиции личности, степень уверенности в своих притязаниях и достижениях[166].

2.3 Моделирование процесса формирования управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления

Задача настоящего параграфа: разработать и описать контент структурно-содержательной модели формирования управленческих умений старшеклассников в процессе ученического самоуправления в современной школе

Логика исследования в рамках нашей диссертации позволяет перейти к очередному ее этапу. Это построение модели на основе тех методологических положений, которые были сформулированы в предыдущих разделах.

Следует заметить, что моделирование вышеизложенной задачи достаточно ответственно, что позволяет выстроить всю опытно-экспериментальную часть исследования. Обычно под моделированием понимается метод познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системного образования, получить информацию о прошлом, настоящем и будущем состоянии системы, о возможностях и условиях ее построения, функционирования и развития.

В психолого-педагогической науке существуют различные формы моделирования. В качестве примера приведем управленческую модель обучения Якунина В.А. совместно с другими авторами. В ней они рассмотрели процесс обучения посредством использования терминов управления, что позволило осуществить процесс обучения учащихся на основании соотнесения дальних, средних, а также ближних целей, и, как следствие стратегических, тактических и

оперативных задач. Раскрывая процесс обучения были выделены его организационные этапы:

- формирование и постановка цели и задач;
- формирование информационно-содержательной основы обучающего процесса;
- процесс прогнозирования;
- принятие важных для достижения поставленной цели решений;
- организация выполнения принятых решений;
- осуществление необходимых коммуникаций;
- процесс контроля и оценки полученных результатов;
- коррекция тактики выполнения принятых решений при получении неудовлетворительного результата [167].

Привлекает наиболее простое и доступное изложение, где моделирование – это построение принципиальной схемы, отражающей реальный педагогический процесс или явление [168, 169]. М. Монахов, Т.К. Смыковская определяют педагогическую модель деятельности учителя как «отражение, описывающее на формальном языке компоненты системы, взаимосвязи между ними, а также процессы преобразования, становления и развития методической системы учителя в реальных условиях социокультурной среды» [170].

Проблема педагогического моделирования в рамках того или иного исследования возникает, когда появляется необходимость систематизации компонентов процесса или системы. Процесс формирования управленческих умений старших школьников как система представляет собой совокупность взаимосвязанных подсистем, которые обуславливают реализацию поставленных задач. Данные подсистемы нашли своё отражение в компонентах спроектированной нами структурно-содержательной модели формирования управленческих умений учащихся старших классов общеобразовательной школы, которая представляет собой целостную систему, состоящую из компонентов-блоков (рисунок 6)

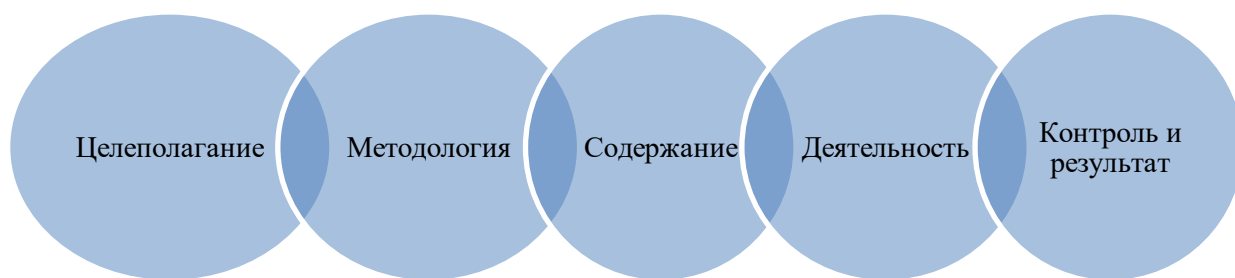


Рисунок 6 - Компоненты моделирования управленческих умений

Представленные компоненты структурно взаимосвязаны и взаимообусловлены с другими частями всего процесса моделирования. Целостная структурно-содержательную модель отражена в следующей схеме (рисунок 7).

Представленная модель в совокупности отражает все главные процессы на пути к достижению основной цели. В моделировании представлены шесть основных компонентов, равномерно распределяющие все необходимые элементы формирующей деятельности: *целеполагание, методология, компоненты содержательный, деятельностный, контроля и результативности*. Методология формирования управленческих умений старшеклассников концентрирует фундаментальные и управленческие подходы, рассмотренные в первом разделе диссертации. Ведущими элементами формирования искомым умений выступают *факторы, принципы и психолого-педагогические условия, систематизированные нами в предыдущем разделе*. Рассмотренные с теоретических позиций умения дали нам возможность выделить определенный блок умений, которые обеспечивают процесс формирования управленческих умений субъектов образования-учащихся старшего звена: *аналитические, прогностические, проективные, организационные, коммуникативные, контроля и рефлексии*. Овладение именно этими качествами позволит учащимся занимать лидирующие позиции в самоуправляемой деятельности. Важными элементами структурно-содержательной модели выступают уровни, которые будут детально рассмотрены ниже.

На наш взгляд, самым интересным и весьма важным структурным этапом всего процесса моделирования является его методическая составляющая. Система комплексной деятельности по самоуправлению включает программу «Школа будущего менеджера» и тематическую платформу «Адаптивное лидерство», как действенные акты мобилизации учащихся для решения задач самоуправления и выхода победителем в любой ситуации. При этом мы руководствовались идеей, что сегодня лидерство рассматривается как командный вид деятельности; ведущие менеджеры компании теперь работают вместе и достигают результатов. Ученическое самоуправление – это командная работа, которая включает не только учащихся, но и всех заинтересованных лиц, выступающих в качестве стейкхолдеров. В системе методической деятельности моделирования включена деятельность социального педагога, школьного психолога, педагога – тьютора. Роль последнего значительна. В современной школе именно тьютор работает с инклюзивными учащимися. Поэтому вовлечение их в процесс самоуправления является педагогически грамотным решением.

Методически ценным является программный блок модели, где представлен лекторий и дискуссионная платформа. Тематика нацеливает учащихся на изучение основ адаптивного лидерства, знакомство с концепциями и идеями мировых лидеров менеджмента Элтона Мэйо, Стивена Кови, М.Имаи и др. (Рисунок 7- Модель формирования управленческой деятельности старшеклассников)

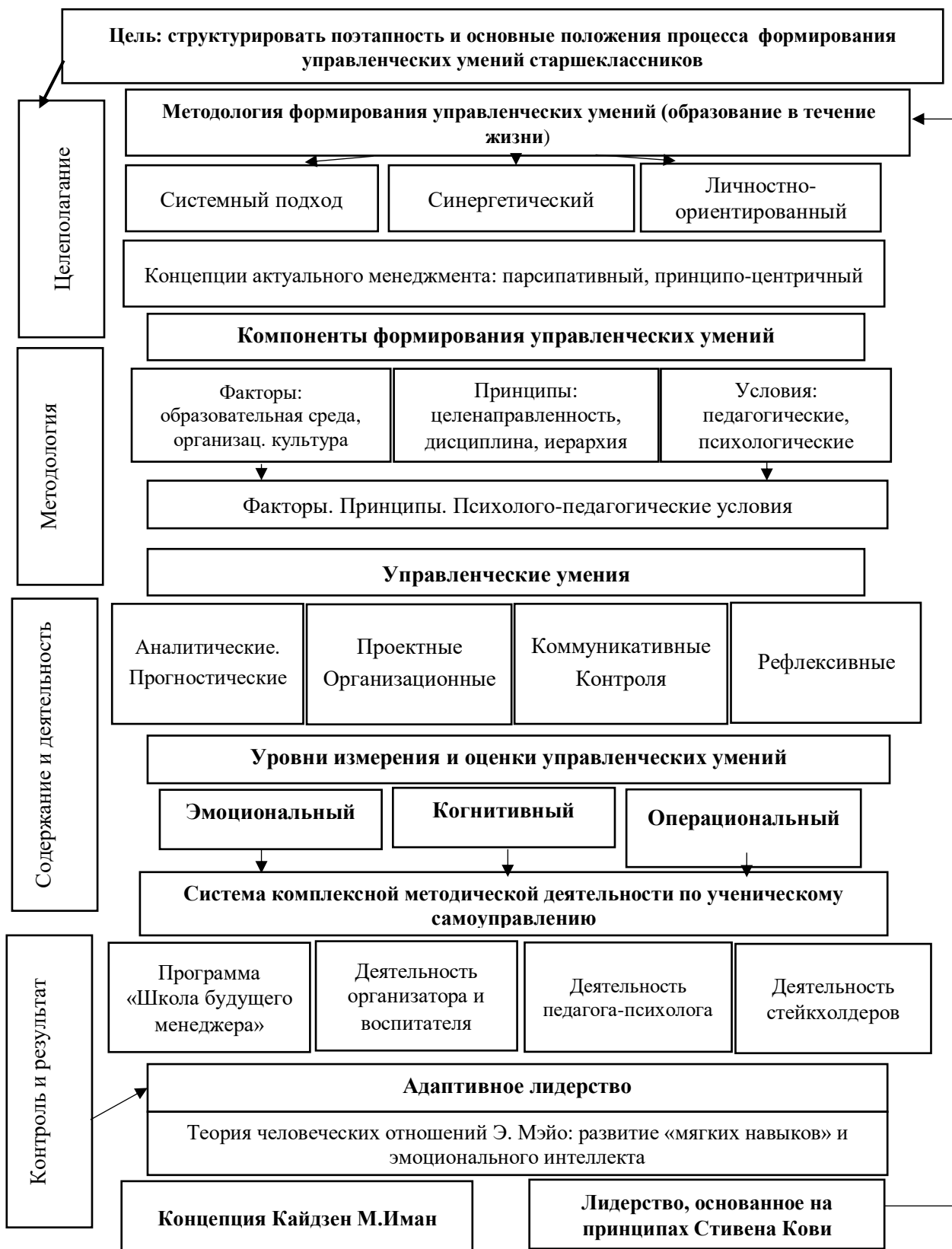


Рисунок 7- Модель формирования управленческой деятельности старшеклассников

Согласно представленной модели центральной ячейкой моделирования всего процесса формирования управленческих умений учащихся старших классов являются компоненты, откуда исходят другие подструктуры. В следующей таблице представлена содержательная характеристика компонентов.

Таблица 6 – Характеристики компонентов моделирования процесса

<p>I. <i>Компонент целеполагания</i> отражает цель, задачи и функции формирования управленческих умений учащихся старших классов. Цель: моделирование и осуществление процесса формирования управленческих умений учащихся старших классов общеобразовательной школы на основе самоуправления</p>
1
<p>Задачи: оказание помощи и поддержки старшим школьникам в: - формировании системы знаний в области управленческих умений (информационной, коммуникативной и нормативно-поведенческой составляющих); - обучении поиску эффективных способов управления деятельностью; - воспитании нравственно-ценностных характеристик управленческих умений, необходимых для осуществления эффективной управленческой деятельности; - развитию творческой составляющей управленческих умений, самообразование.</p>
<p>II. <i>Методологический компонент</i> определяет методологические подходы и принципы процесса формирования управленческих умений учащихся старших классов школы. Методологические подходы: перцептивный, принцип-центричный, системный, синергетический, вариативно-модельный и личностно-ориентированный. Общие принципы формирования личности: гуманистической направленности, природосообразности, культуросообразности, центрации на развитии личности, системности, целостности и структурного единства содержания формирования управленческих умений старшего школьника, перехода от обучения к самообразованию и др.</p>
<p>III. <i>Содержательный компонент</i> определяет факторы, принципы, условия формирования управленческих умений: следования нормам и правилам управления; ценностное отношение к процессу и результату применения управленческих умений; знания в сфере применения управленческих умений; психолог-педагогическое содействие и сопровождение)</p>
<p>IV. <i>Деятельностный компонент</i> определяет организационные формы и методы и средства реализации процесса формирования управленческих умений старшеклассников (все методики основаны на трех направлениях: человеческих отношений Эл.Мэйо; всеобщая видимость Ст.Кови, концепция Кайдзен (тренинги, лектории, беседы, дискуссии и др.)</p>

Продолжение таблицы 6

1		
V. Компонент контроля предполагает диагностику и последующий мониторинг уровней сформированности управленческих умений старших школьников. (мониторинг, диагностика, коррекция)		
Критерии формирования управленческих умений старшего школьника		
эмоциональный	когнитивный	операциональный
Критерии управленческих умений		
настойчивость, самообладание, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность	знание понятий	целеполагание, планирование, программирование, моделирование, контроль и оценка, гибкость, самостоятельность
Показатели сформированности управленческих умений		
Стремится к завершению начатого дела, эмоциональная устойчивость, уважение к себе, восприятие себя как основного источника развития и регуляции, принятого окружающими людьми, который себя высоко ценит	Владеет понятиями и применяет на практике: целеполагание; планирование; алгоритм действий; моделирование; контроль, оценка и измерение; применяет мягкие навыки управления, самостоятельность и ответственность	Умеет формулировать и удерживать цель; создавать программу действий, необходимых для достижения цели; определять значимые условия для достижения цели; контролировать процесс и результаты; оценить процесс и результаты; определять и вносить коррективы; проявлять развитую регуляторную автономность.
Уровни формирования управленческих умений		
низкий	средний	высокий
VI. Результативный компонент характеризует уровень сформированности управленческих умений, отражает эффективность процесса формирования управленческих умений старшего школьника как результат все процесса моделирования		

В соответствии с каждым показателем сформированности управленческих умений по всем обозначенным критериям можно выделить и более подробно охарактеризовать прогнозируемые уровни сформированности управленческих умений учащихся. В основу положены концепции Моросанова В.И и Прихожан А. М., где даны отдельные критерии уровней сформированности искомым умений [171, 172].

Таблица 7 - Уровни формирования управленческих умений учащихся

Критерии	Уровни сформированности		
	Низкий уровень		Высокий уровень
1	2		3
Эмоциональный	Уровень настойчивости: 0-8 баллов		Уровень настойчивости: 8-16 баллов
	Уровень самообладания: 0-6,5 баллов		Уровень самообладания: 6,5-13 баллов
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Уровень самоуверенности: 1-3 балла	Уровень самоуверенности: 4-7 балла	Уровень самоуверенности: 8-10 баллов
	Уровень саморуководства: 1-3 балла	Уровень саморуководства: 4-7 балла	Уровень саморуководства: 8-10 баллов
	Уровень отраженного самоотношения: 1-3 балла	Уровень отраженного самоотношения: 4-7 балла	Уровень отраженного самоотношения: 8-10 баллов
	Уровень самооценности: 1-3 балла	Уровень самооценности: 4-7 балла	Уровень самооценности: 8-10 баллов
Когнитивный	не владеет основными понятиями «цель», «план», «алгоритм», «контроль», «оценка», «гибкость», «самостоятельность»	владеет половиной основных понятий	владеет основными понятиями «цель», «план», «алгоритм», «контроль», «оценка», «гибкость», «самостоятельность»

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
Операц иональ ный	Планирование менее 3 балла Моделирование	Планирование 4-6 баллов Моделирование	Планирование более 7 баллов Моделирование
	менее 3 балла Программирован. менее 4 балла Оценивание результатов менее 3 балла Гибкость менее 4 балла Самостоятельн. менее 4 балла Общий уровень саморегуляции: менее 23 баллов	4-6 баллов Программирован. 5-7 баллов Оценивание результатов 4-6 баллов Гибкость 5-7 баллов Самостоятельн. 5-7 баллов Общий уровень саморегуляции 24-32 балла	более 7 баллов Программирован. более 8 баллов Оценивание результатов более 7 баллов Гибкость более 8 баллов Самостоятельн. более 8 баллов Общий уровень саморегуляции: более 33 баллов

Главными признаками управленческих умений можно считать уровень их сформированности и сознательного понимания участниками управленческой деятельности; т.е. логично считать, что чем выше уровень каждого компонента управленческих мений, тем выше уровень самих управленческих умений в целом. При этом, сформированность каждого компонента в отдельности определяется уровнем его составных частей (таблица 8).

Таблица 8 - Уровни формирования компонентов управленческих умений по критериям

Эмоциональный		
	Высокий уровень	Низкий уровень
1	2	3
Уровень настойчивости	- работоспособность, - активность в достижении намеченной цели, - мобилизация при возникновении препятствий на пути достижения цели,	- повышенная лобильность, - неуверенность, - импульсивность, - непоследовательность (разбросанность) в поведении, - сниженная активность,

Продолжение таблицы 8

1	2	3	
	<ul style="list-style-type: none"> - возможно отвлечение на альтернативные варианты, - начатое дело выступает главной ценностью - уважение социальных норм, - бывает потеря гибкости в поведении. 	<ul style="list-style-type: none"> - сниженный уровень работоспособности, - повышенная чувствительность, - гибкость и изобретательность, - свободная трактовка социальных норм. 	
Уровень самообладания	<ul style="list-style-type: none"> - эмоциональная устойчивость, - внутреннее спокойствие, - уверенность в себе, - готовность к восприятию нового, - свобода взглядов, новаторство, радикализм, - стремление к постоянному самоконтролю, осознанное ограничение своей спонтанности, - повышенное внутреннее напряжение, - постоянная озабоченность и утомление от этого. 	<ul style="list-style-type: none"> - спонтанность, - импульсивность, - обидчивость, - предпочтение традиционных взглядов, - отсутствие интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, - невозмутимость. 	
Уровень самоуверенности	<p style="text-align: center;">Низкий уровень</p> <ul style="list-style-type: none"> - неуважение к себе, - неуверенность в своих возможностях, - сомнение в своих способностях, - недоверие к своим решениям, - сомневается, что может преодолеть трудности, - сомнение в способности достигать цели, 	<p style="text-align: center;">Средний уровень</p> <ul style="list-style-type: none"> - в привычных ситуациях проявление стабильной работоспособности, уверенности в себе и ориентации на успех, - при появлении трудностей (даже небольших) происходит снижение уверенности, рост 	<p style="text-align: center;">Высокий уровень</p> <ul style="list-style-type: none"> - выраженная самоуверенность, - повышенная смелость в общении, - оминирование мотивов успеха, - уважение к себе, - одобрение себя и своего поведения, - гордость за свои достижения,

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
	<ul style="list-style-type: none"> - избегание контактов людьми, - погружение во внутренний мир, в свои проблемы, - внутренняя напряженность. 	<ul style="list-style-type: none"> - тревоги, беспокойства. 	<ul style="list-style-type: none"> - ощущение собственной компетентности, - понимание решения вопросов - вера в преодоление препятствий на пути к цели, проблемы затрагиваются не глубоко
<p>Уровень саморегуляции</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вера в подвластность внешним обстоятельствам и событиям, - механизмы саморегуляции ослаблены, - волевой контроль недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели, - внешние обстоятельства являются основным источником происходящего с человеком, 	<ul style="list-style-type: none"> - в привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, человек может проявлять выраженную способность к личному контролю, - в новых для себя ситуациях регуляционные возможности ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям. 	<ul style="list-style-type: none"> - источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя, - имеет «внутренний стержень», - способен прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими, - способен оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий,

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
	<p>- причины, заключающиеся в себе, или отрицаются, или, что встречается довольно часто, вытесняются в подсознание,</p> <p>- внутренние переживания сопровождаются внутренним напряжением.</p>	<p>-</p>	<p>- свойственен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.</p>
<p>Уровень самооценки</p>	<p>- считает, что неспособен вызвать уважение у окружающих,</p> <p>- думает, что вызывает у других людей осуждение и порицание,</p> <p>- не ожидает одобрение, поддержку от других.</p>	<p>- избирательное восприятие отношения окружающих к себе,</p> <p>- считает, что положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки,</p> <p>- думает, что его определенные личностные проявления способны вызывать у других раздражение и неприятие.</p>	<p>- воспринимает себя принятым окружающими людьми,</p> <p>- чувствует, что его любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за приверженность групповым нормам и правилам,</p> <p>- ощущает в себе общительность, эмоциональную открытость для взаимодействия с окружающими, легкость установления деловых и личных контактов.</p>

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
Уровень самооценки	<ul style="list-style-type: none"> - имеет глубокие сомнения в уникальности своей личности, - недооценка своего духовного "Я", - неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям, - повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих, - обидчив и раним, - склонен не доверять своей индивидуальности. 	<ul style="list-style-type: none"> - избирательное отношение к себе, - склонен высоко оценивать только часть своих качеств, признавать их уникальность, - другие же качества явно недооцениваются, - замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - высоко оценивает свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, - склонен воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость, - уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, - рационально воспринимает критику в свой адрес.
	Когнитивный		
Низкий уровень		Средний уровень	Высокий уровень
не владеет основными понятиями «цель», «план», «алгоритм», «контроль», «оценка»		владеет основными понятиями «цель», «план», «алгоритм»	владеет основными понятиями «цель», «план», «алгоритм», «контроль», «оценка»
Операциональный			
Действия	Низкий уровень		Высокий уровень
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> - стремление к планированию развито слабо, - цели часто меняются, - поставленные цели редко достигаются, - планы оторваны от реальности, 		<ul style="list-style-type: none"> - сформированна потребность в осознанной постановке цели, - планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, - цели и планы выдвигаются самостоятельно.

Продолжение таблицы 8

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> - предпочтение не задумываться о будущем, - цели выдвигаются ситуативно и обычно несамостоятельно. 	<ul style="list-style-type: none"> -
<p>Моделирование</p>	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточная сформированность процессов моделирования, - неадекватная оценка значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, - резкие перепады отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий, - часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, - не всегда замечают изменение ситуации, - часто приходят к неудачам. 	<ul style="list-style-type: none"> - способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, - соответствие программ действий планам деятельности, - соответствие получаемых результатов принятым целям.
<p>Программирование</p>	<ul style="list-style-type: none"> - неумение и нежелание человека продумывать последовательность своих действий, - предпочтение действовать импульсивно, - не самостоятельное формирование программы действий, 	<ul style="list-style-type: none"> - сформировавшаяся потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, - разработанные программы детализированны и развернуты, - самостоятельность и гибкость в процессе программирования, - корректируют программу своих действий.

Продолжение таблицы 8

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> - неадекватность полученных результатов целям деятельности, - не терпят изменений в программе действий, путь проб и ошибок. 	-
Оценивание результатов	<ul style="list-style-type: none"> - не замечает своих ошибок, - не критичен к своим поступкам, - критерии успешности не устойчивы, - ухудшение качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей. 	<ul style="list-style-type: none"> - развитость и адекватность самооценки, - сформированность и устойчивость критериев оценки результатов, - адекватно оценивает рассогласование полученных результатов с целью деятельности, - адекватно осознает причины, которые привели к такому рассогласованию, - гибко адаптируется к изменению условий.
Гибкость	<ul style="list-style-type: none"> - в быстро меняющейся обстановке неуверенны, - сложно привыкают к переменам в жизни, - способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции, 	<ul style="list-style-type: none"> - пластичность всех регуляторных процессов, - легкая перестройка планов и программ исполнительных действий и поведения, - способность быстро проанализировать изменения важных условий и перестроить программу действий, - при возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию, - гибки, адекватно реагируют на быстрое изменение событий,

Продолжение таблицы 8

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> - проявляются постоянные сбои, неудачи в выполнении деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - успешно решают поставленные задачи в рискованных ситуациях.
Самостоятельность	<ul style="list-style-type: none"> - зависимость от мнений и оценок окружающих, - несамостоятельность при планировании и программировании, - некритичны к чужим советам, - в условиях отсутствия посторонней помощи возникают постоянные сбои в деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - автономность в организации активности человека, - способность самостоятельно спланировать свою деятельность и поступки, - умение без чужой помощи организовать процесс достижения поставленной цели, - контроль хода выполнения этой цели, - анализ и оценка как промежуточных, так и конечных результатов деятельности.
Общий уровень саморегуляции	<ul style="list-style-type: none"> - по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции, наблюдаем снижение возможности компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, - успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности. 	<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельны, - гибки и адекватно реагируют на изменение условий, - выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно, - при высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели, - чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Исходя из вышеизложенного, можно условно разделить проявление самих управленческих умений на три уровня: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень управленческих умений проявляется в высокой степени проявления эмоционального компонента управленческих умений (настойчивость, самообладание, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность), присутствием знаний основных терминов в сфере управления в полном объеме, а также в высокой степени проявления операционального компонента (целеполагание, планирование, программирование, моделирование, контроль и оценка, гибкость, самостоятельность).

Средний уровень управленческих умений проявляется в средней степени проявления эмоционального компонента управленческих умений (настойчивость, самообладание, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность), присутствием знаний основных терминов в сфере управления на половину из предложенных, а также в средней степени проявления операционального компонента (целеполагание, планирование, программирование, моделирование, контроль и оценка, гибкость, самостоятельность).

Низкий уровень управленческих умений проявляется в низкой степени проявления эмоционального компонента управленческих умений (настойчивость, самообладание, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность), отсутствием знаний основных терминов в сфере управления, а также в низкой степени проявления операционального компонента (целеполагание, планирование, программирование, моделирование, контроль и оценка, гибкость, самостоятельность).

Следует отметить, что обозначенные уровни управленческих умений не всегда будут встречаться в чистом виде. Они могут быть проявлены в разных сочетаниях относительно комбинации управленческих умений уровня их сформированности и развития. Степень сознательного изучения знаний и умений на тему управления выступает в виде внутреннего стремления к действию.

Согласно логике диссертации, сформулированной рабочей гипотезе и на основе положений модели следующий этап диссертационного исследования посвящался опытно-экспериментальному исследованию. Реализация теоретических положений закономерно предполагала некую эмпирику, что нашло отражение в разработанной нами комплексной программе формирования управленческих умений старшеклассников условиях организации ученического самоуправления в школе. Результаты деятельности представлены в следующем практическом разделе диссертации.

3 СОДЕРЖАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

3.1 Система методической деятельности и программа формирования управленческих умений старшеклассников

Задача настоящего параграфа: раскрыть содержание системной методической и практической деятельности в рамках контента комплексной программы по формированию управленческих умений старшеклассников.

В первом разделе диссертационного исследования мы констатировали мысль о том, что в управлении педагогическим процессом школы практики все чаще прибегают к формам и методам менеджмента. Безусловно, это происходит в синтезе с сугубо педагогическими методами и приемами. Теоретическое обоснование рассматриваемой проблемы, психолого-педагогические факторы, принципы, условия явились той предпосылкой, которая позволила на практике обратиться к так называемым методам и формам эталонного менеджмента. В литературе не существует подобного официального названия; есть эталонная личность, эталонный клиент; а понятие эталонный менеджмент часто связывают с качественным управлением. Разработанная нами программа нацелена на качество самоуправления. В тоже время, в рамках практической части диссертации значительный интерес представляли работы отдельных казахстанских ученых [173, 174].

Создание любой программы подразумевает ее проектирование как особую технологию, в которой возможно спрогнозировать будущий результат, определить, обозначить условия для достижения поставленной цели. В рамках организации самоуправления в школе оно рассматривается как развитие школы в длительной перспективе. В одном из исследований Санитаровой Н.Д. проектирование охарактеризовано как инновационная, коллективная, проектировочная, управленческо-педагогическая деятельность. В ней можно выделить такие этапы: целеположение, моделирование, конструирование, планирование, реализация, прогнозирование и оценивание результатов [175, с. 12]. Ряд авторских публикаций посвящены этим вопросам. В частности, рассуждения по общим вопросам педагогического менеджмента [176], стратегическому планированию управленческой деятельности [177].

Проектирование программы процесса организации самоуправления в школе является наиболее подходящей, т.к. в своей основе включает те же этапы, что и непосредственно процесс самоуправления, процесс поведенческой саморегуляции. В проектировании программы формирования управленческих умений учащихся в условиях организации самоуправления в школе также были учтены этапы

формирования ученического самоуправления (таблица 9), выявленные в ходе анализа литературы по теме исследования.

Таблица 9 – Основы организации ученического самоуправления

Показатели	1 этап	2 этап	3 этап
1	2	3	4
Признаки развития коллектива	Отсутствие актива, общности целей, интереса к деятельности в коллективе	Сформированность актива, заинтересованность учащихся в делах коллектива	Наличие общественного мнения, постоянно меняющегося актива в органах самоуправления
Функции самоуправления	Проектировние (планирование)	Организация	Контроль и коррекция
Содержание функции	Получение задания, планирование деятельности; определение режима выполнения, экспертная оценка, самооценка, самоконтроль и др.	Определение цели и усвоение задач, обеспечение работы (условия, средства), распределение обязанностей, оперативное руководство, подведение итогов	Оценка, анализ, принятие решения, организация, планирование, контроль, регулирование
Элементы системы самоуправления	Задание, поручение, взаимоконтроль, лаборатории, проекты и др.	Совет школы, президентов, проекты, собрание и др.	Коллективное планирование, проведение и анализ коллективных творческих дел (КТД)
Способы привлечения учащихся к самоуправлению	Назначение ответственных лиц	Выборность актива демократическим путем, мотивация достижений, самоуправление	Участие каждого в организации дел в порядке очередности

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
Позиция педагога	Организатор	Консультант	Партнер и наблюдатель
Характер деятельности педагога	Сообщает учащимся знания о значении самоуправления, формирует положительные мотивы у учащихся к самоуправленческой деятельности, вырабатывает у учащихся навыки самостоятельной работы	Передает учащимся организаторский опыт, показывает пример участия в общественной работе, выступает носителем традиций, сложившихся в самоуправлении школы; мотивация саморазвития учащихся в социальном творчестве	Сотрудничество на равных началах, на равных основаниях при выполнении общих задач; самоорганизация и самореализация педагогов и учащихся как субъектов самоуправления

Конструктивность в определении основ формирования ученического самоуправления позволяет понимать как может происходить формирование управленческих умений учащихся. Даржаний А.Д. сформированность управленческих умений определял по таким критериям как:

- когнитивный (по нему определяют наличие и качество развития системы знаний о средствах и способах реализации организационной управленческой учебной деятельности);

- деятельностный (нем зафиксирован уровень усвоения комплекса действий, которые входят в состав структуры организационных управленческих умений);

- перцептивно-рефлексивный (свидетельствует о присутствии умения осознавать особенности внутренней организации других людей, при этом будто бы отражаясь в нем, также свидетельствует о присутствии адекватной самооценки и способности брать на себя ответственность [101, с.54].

Программа формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления разработана и реализована на базе Технического лицея города Кокшетау. Программа получила название «Школа будущего менеджера» (Приложение D). Следует отметить, что программа, в начале своего создания, прошла этап анализа и оценки со стороны педагогического сообщества, в результате которого стало очевидно, что:

- педагогические кадры готовы к созданию образовательной среды школы с ученическим самоуправлением; осознают важность просвещения педагогов по вопросу организации такого самоуправления, в том числе речь идет и об обучении классных руководителей по вопросам организации такого самоуправления внутри каждого класса;

- по результатам анкетирования учащихся:

1. учащиеся проявляют осознанное желание принимать участие в разрешении управленческих вопросов школьного менеджмента;

2. учащиеся отметили школьные мероприятия и праздники как главную форму воспитательного воздействия на них, однако не всегда способствуют развитию управленческих умений; формированию навыков самоуправления;

3. Обозначения структурных единиц для самоуправления учащиеся выбрали совещания президентов, на которых будут проходить совещания по координации деятельности через президентов классов. Также учащиеся предложили такой формат как ученические советы. Ученический совет, по мнению учащихся, должен являться высшим органом самоуправления учащихся в школе;

4. Была выявлена необходимость смены взглядов на взаимодействия и взаимоотношения между учителями и учениками, усиление между ними равноправного сотрудничества.

Среди родителей также было проведено анкетирование. Оно показало такие направления для воспитательной деятельности через ученическое самоуправление как:

- развитие самостоятельности у учащегося как качество его личности, которое они считают на современном этапе наиболее востребованным;

- родители определили воспитание ответственности у детей, как у граждан своей страны, неотъемлемой частью формирования управленческих умений;

- родителями обозначена потребность в индивидуальном подходе к каждому учащемуся для создания более благоприятных условий для развития личности каждого ученика;

Таблица 10 - Этапы реализации программы по организации ученического самоуправления в школе

Этапы и организационно-педагогические цели (2017-2020гг.)	Содержание работы творческой группы по разработке программы организации самоуправления			Анализ, контроль, подведение итогов и принятие решений
	Педагогический коллектив	Ученический коллектив	Стейкхолдеры (родители)	
1	2	3	4	5
1 этап:- подготови	Формирование творческой	Постановка вопросов об	Постановка вопросов об	Определени е

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
Тельный. Формирование готовности педагогического коллектива к организации ученического самоуправления	группы. Составление целевой программы по самоуправлению и планов повышения квалификации педагогов. Пропаганда передового педагогического опыта по проблеме самоуправления на методических объединениях, педсоветах.	ученическом самоуправлении на ученических собраниях, в классных коллективах	ученическом самоуправлении на родительских собраниях	- где и как подводятся итоги реализации программы на каждом этапе: на МО классных руководителей, педсоветах, производственных совещаниях
2 этап: - поиск Вый. Корректировка программы организации ученического самоуправления. Планирование работы по ее реализации.	Анкетирование педагогического коллектива, сопоставление опыта, самоуправления в школах. Методическое обеспечение комплексной программы.	На общем сборе актива школы анкетирование учащихся. Дискуссии, деловые игры. Конкурсные предложения. Проекты.	Анкетирование родителей на собраниях	Анализ общественного мнения. Анализ проделанной работы.
3 этап:- практический Первичная диагностика уровня управленческих умений, реализация программы, совершен	Включение педагогов в разработку конкретных документов по самоуправлению . Консультативная помощь активу	Формирование воспитательных систем классных коллективов, включающих в свою структуру ученическое	Привлечение родителей к процессу создания системы ученического самоуправления на разных	Подведение итогов на ученических собраниях. Анализ достигнутых результатов

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
ствование программы организации ученического самоуправления, выявление педагогических условий эффективности реализации программы.	учеников.	самоуправление, определение содержания деятельности в условиях инновационного развития школы.	уровнях: классном, школьном, общешкольном.	
4 этап: - итоговый. Совершенствование программы, ее дальнейшее развитие. Повторная диагностика уровня управленческих умений, анализ результатов.	Творческое сотрудничество с учениками и родителями. Методическая помощь в самообразовании учителей деятельности. Поддержка позиции классного руководителя как организатора ученического самоуправления.	Предложения и практические замечания по действующим в школе документам по ученическому самоуправлению. Выборы органов самоуправления. Проведение школ актива.	Определение содержания деятельности родителей.	Рассмотрение хода работы в органах самоуправления. Оценка проводимой работы в первичных коллективах. Принятие конкретных решений. Информация о результатах диагностики.

После того как был проведен анализ озвученных выше данных, определены этапы программы по организации самоуправления в школе (таблица 10). Таблица демонстрирует, что вся система и этапы методической деятельности в программе реализовывалась по трем направлениям: деятельность в педагогическом коллективе; деятельность в ученическом коллективе и работа со стейкхолдерами, заинтересованными в качественном образовании школы (в данном случае – это родители).

Этапы реализации программы имели конкретную цель: создать в образовательной организации максимально комфортные, оптимальные условия для сформировать управленческие умения учащихся посредством организации

самоуправления, выстраивания сотрудничества, взаимопомощи и уважения друг к другу.

Для осуществления данной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Корректировка программы формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе
2. Диагностика уровня управленческих умений учащихся до начала организации самоуправления в школе.
3. Организация ученического самоуправления в рамках разработанной программы
4. Диагностика уровня управленческих умений учащихся после организации самоуправления в школе.
5. Анализ полученных результатов. Разработка рекомендаций по формированию управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе.

Необходимо заметить, что изначально участниками, педагогами учреждения прогнозировались следующие результаты:

- создание системы ученического самоуправления как компонент единой воспитательной и управленческой системы школы;
- создание нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность ученического самоуправления в образовательном учреждении, работающем в режиме инновационного развития;
- предоставление учащимся возможности выбора управленческих видов деятельности в школе, способствующих их самоорганизации, саморазвитию и самореализации в социальном творчестве;
- формирование высокого уровня управленческих умений в школе на основе организации системы ученического самоуправления;
- формирование субъект-субъектных отношений между учащимися и педагогами в школе;
- формирование готовности большинства педагогов школы к организации ученического самоуправления, направленного на обеспечение формирования управленческих умений учащихся.

Предложенные выше этапы организации и развития ученического самоуправления с целью формирования управленческих умений учащихся предполагали реализацию задач в 4 этапа опытно- экспериментальной работы. На первом (подготовительном) этапе (2018-2019 гг.) решались задачи формирования представления о демократическом обществе у всех участников образовательного процесса, но особенно у учителей, их обучения основам управления. Началось формирование творческих групп учителей. Формировалась готовность педагогов к организации ученического самоуправления.

Работа с ученическим коллективом по программе была нацелена на стимулирование активности учащихся в организации и проведении школьных мероприятий, а так же на выявление отношения учащихся к школе, учителям, меры их готовности к самостоятельной деятельности в различных сферах школьной жизни. При этом руководителем программы активно использовались методики и направления качественного менеджмента, охарактеризованные в предыдущем параграфе 3.1. Вопрос об ученическом самоуправлении обсуждался на классных и общешкольном ученических собраниях. Большинство (57%) учащихся высказались за необходимость организации в школе ученического самоуправления. Вопрос об организации ученического самоуправления обсуждался и на общешкольном родительском собрании, мнение родителей было единодушно и положительно. Так формировалась психологическая готовность всех субъектов образовательного процесса к самоуправленческой деятельности, ее мотивация. Основным результатом подготовительного этапа — психологическая готовность всех участников образовательного процесса к внедрению программы формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе.

Второй (поисковый) этап, (2019 г.) предусматривал корректировку программы формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе.

Третий этап – практический. Он проходил в 2020-2021 гг. В этот период была проведена первичная диагностика учащихся по теме данного исследования. Также в этот период были созданы органы ученического самоуправления, конструирование содержания предложенных форм организации ученического самоуправления, их тематика, сценарии проведения и планирование графиков их проведения. Одновременно осуществлялась разработка школьных документов (положений, кодексов) об ученическом самоуправлении. По мере возможности родители стали участвовать в совместной работе в органах ученического самоуправления и работе попечительского совета школы.

На четвертом этапе в 2022 г. (частично 2023 г.) году была осуществлена вторичная диагностика, а также сделаны выводы по всей проделанной работе в рамках данного диссертационного исследования.

В связи с вышеизложенным, организация ученического самоуправления в первичном, классном коллективе - это основное направление деятельности на I этапе. Приобретение первичного опыта самоуправленческой деятельности учащимися становилось необходимым условием их включения в решение более сложных управленческих задач на школьном уровне. Особенности организации ученического самоуправления в классе должны изменяться соответственно возрасту учащихся, ступеням их обучения и возрастающим возможностям в решении управленческих задач на уровне не только класса, школы, но и местного

самоуправления окружающей территории. Эта позиция была основой и в опытно-экспериментальной работе. При этом ставилась задача перед классным руководителем как организатора ученического самоуправления и субъекта самоуправленческой деятельности школы, которые должны иметь полноценные знания по возрастным психолого-педагогическим особенностям развития старшеклассников, уметь применять новейшие теории воспитания, методы воспитания и методики диагностики качества образования. Кроме того, в школьных документах было конкретизировано содержание основных функций, которые выполняет классный руководитель (Приложение С):

- анализ самоуправленческой деятельности в классном коллективе;
- прогнозирование развития ученического самоуправления в классе;
- организация ученического самоуправления в классе;
- координация деятельности всех членов школьного и классного коллективов, организация взаимодействия с окружающим социумом;
- контроль и самоконтроль за развитием ученического самоуправления;
- корректировка планов на основе анализа самоуправленческой деятельности в классе;
- социальная защита всех членов классного коллектива.

Успешное выполнение аналитической функции предполагает умение определять уровень развития коллектива класса как единого целого и каждого ребенка как отдельной личности.

Прогностическая функция подразумевает системное планирование воспитательного воздействия на ребенка на основе анализа условий. Организационная работа включает в себя планирование, которое выступает как помощь классному коллективу в оперативном управлении, рациональной организации жизнедеятельности, позволяющее спрогнозировать ожидаемый результат – формирование управленческих умений. Реализация этой функции позволяет определить перспективы развития коллектива класса, увидеть перспективы развития воспитательной системы класса, классного ученического самоуправления и каждого учащегося в отдельности.

Организация жизнедеятельности класса по самоуправлению включала инициирование и поддержку предложений учащихся, развитие ученического самоуправления, стимулирование разнообразной деятельности, сотрудничество со стейкхолдерами, в роли которых выступали родители. Именно работа со стейкхолдерами свидетельствует о новизне самоуправленческой деятельности. Родители – это лица, которые заинтересованы качеством школьной жизни, влияют на организацию. Первым, кто ввел данный термин, был Э. Фримен, и именно ему принадлежит наиболее широко распространенное определение понятия «*stakeholder*» как «любой группы или индивида, которые могут повлиять или на которые влияет достижение целей организации» [Freeman, 1984,] От того, как четко

сумеет классный руководитель совместно с советом адаптивных лидеров, тьютером, социальным педагогом, школьным психологом направить деятельность старшеклассников и стейкхолдеров зависит результат самоуправления. Поэтому *координационная функция* заключается в умении налаживать взаимодействие между учителями- предметниками, преподающими в классе и родителями как современных стейкхолдеров, организовывать взаимодействие с внешними образовательными учреждениями, а также поддержание благоприятного психологического климата, оказание помощи в формировании коммуникативных навыков, формирование здорового образа жизни и др.

Реализация функции контроля предполагала: контроль за успеваемостью и посещаемостью, выявлению возможных проблем каждого ученика. Контроль деятельности понимается как реализация самоконтроля классного руководителя, ученического коллектива и каждого учащегося как индивидуальности. На основе анализа и контроля осуществляется коррекция работы президента и совета адаптивных лидеров с целым коллективом класса, так и с его отдельными членами. Успешная реализация этой функции повышает эффективность воспитательного процесса. В следующей таблице 11 представлена одна из важных структурных частей программы

Таблица 11 – Тематическое планирование лектория и дискуссионной платформы «Адаптивное лидерство»

№	Название	Основные положения. Что нужно знать старшекласнику для качественного менеджмента?	Активные методы
1	2	3	4
1	Семь принципов в качества в требованиях ISO	<p>Одна из наиболее популярных и формализованных систем; фокусируется на строгой регламентации деятельности, четком взаимодействии субъектов и непрерывном улучшении управления.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ориентация на личность; в нашем случае, это ресурсный потенциал школы. – Лидерство. Вовлечённость персонала в процесс управления, всех субъектов педагогического процесса школы, включая стейхолдеров. – Процессный подход: лидирующие, принятие решений и менеджмент взаимоотношений. 	Интерактивная лекция, дискуссия

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
	<p>Четыре принципа Адаптивного лидерства</p>	<p>1. Эмоциональный интеллект: адаптивный лидер способен укрепить доверие других и установить прочные взаимоотношения. 2. Организационная справедливость: принцип воспитания культуры честности. Адаптивные лидеры знают оптимальные стратегии для нормального функционирования организации. 3. Развитие: поиск новых стратегий; изучение нового. 4. Характер: адаптивное лидерство подразумевает наличие характера – процизательности и креативности.</p>	
2	<p>Теория человеческих отношений</p>	<p>Теория «человеческих отношений» сформулирована Э. Мейо в ходе его знаменитых Хоторнских экспериментов, которые проводились в течение 13 лет. Основы: концентрация внимания управляющих на социальных и психологических аспектах трудовой деятельности людей; повышение уровня мотивации человека к труду; психологически подготовить человека к принятию нововведений на производстве; улучшить качество организационных и управленческих решений; развивать сотрудничество среди работников и их трудовую мораль; содействовать личностному развитию человека.</p>	<p>Тренинги по улучшению взаимоотношений личностей; применение шкалы «гибкость»</p>
3	<p>Принципцентричное руководство</p>	<p>Проблема ценности культуры управления в образовательной системе и необходимость равновесия, баланса функционального и культурологического управленческих подходов. Потенциал мировоззренческой парадигмы, основанной на естественных законах, которым подчинена Вселенная, рассматривается как ресурс развития культуры управления педагогических работников. Анализируются условия, при которых можно научиться эффективно управлять «вещами» и руководить</p>	<p>Упражнения по измерению, наблюдению и оценке образов. Среды; применение шкалы «самостоятельность»</p>

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
4	Концепция Кайдзен	людьми, чтобы раскрепостить энергию и таланты всех участников образовательных отношений. Aizen (кайдзен)– философия и набор практик, направленных на постоянное улучшение процессов организации. Это японский термин, означающий стремление к лучшему. Кайдзен оформился как системный подход к улучшению деятельности с начала 50-х годов и является одним из базовых подходов в системе TQM. Суть этого подхода заключается в том, чтобы выполнять пусть маленькие и незначительные улучшения, но выполнять их постоянно (ежедневно). В результате, через некоторое время, большое количество незначительных улучшений приведет к крупному усовершенствованию. В этом отношении Кайдзен выражает известный закон диалектики перехода количества в качество.	Творческие и ролевые игры; Тренинги по формированию команды; применение шкалы «общий уровень саморегуляции»

Важным этапом программы были поисковая и практическая части. На этих этапах реализовывалась методическая часть программы: лекторий и дискуссионная платформа «Адаптивное лидерство», который обеспечивал увлекательными знаниями по качественному менеджменту и тренинги, способствовал развитию лидерских качеств учащихся. Необычное название говорит за себя. *Адаптивное лидерство* — это комплекс стратегий и навыков, которые помогают быстро и эффективно приспосабливаться к меняющимся условиям. Теорию адаптивного лидерства в 1994 году сформулировал профессор Гарвардского университета Рональд Хейфец в своей книге «Лидерство без легких ответов».

Идея дискуссионной платформы возникла в связи с понятием качественного управления педагогической системой современной школы и напрямую связана с лучшими методиками и формами деятельности. Разнообразие методов настолько велико, что ученые теоретики и практики классифицируют это разнообразие и написано достаточно хорошо. В рамках нашего исследования мы были нацелены остановиться на нетрадиционных формах и методах управления, которые бесспорно привлекают внимание современных школьников и активизируют их самоуправленческую деятельность в школе. В подразделе 2.2 настоящего исследования при характеристике педагогических и психологических условий нами специально выделены: теория человеческих отношений классика менеджмента

Элтона Мэйо, принцип-центричный подход Стивена Кови и японская концепция Кайдзен. Все отобранные методики программы нашли применение в опытно-экспериментальной работе

Таким образом, для практической реализации методик, основанных на качественном менеджменте в опытно-экспериментальной работе применялись различные виды шкал: планирования, моделирования, программирования и оценивания результатов, а также шкалы самоуверенности, саморуководства и самооценности. Характеристики разнообразных шкал измерения и оценки проводимых экспериментов даны в результатах исследования (пр.3.3). Опыт практической деятельности позволяет отметить, что включение учащихся в работу органов самоуправления ставит их в позицию руководителей. Длительное пребывание в должности руководителя (выборная должность) приводит к появлению у ряда учащихся, особенно старшеклассников, нежелательных черт характера: высокомерие, чванство, привычка к командному тону и авторитарному стилю поведения, исчезает потребность подчиняться коллективу и исполнять его решения. Задача совета адаптивных лидеров, классного руководителя и всех стейкхолдеров как заинтересованных лиц состоит в том, чтобы регулировать взаимодействие учащихся в деятельности ученического самоуправления, смену обязанностей руководства и подчинения, следить, чтобы организаторские функции могли выполнять все ученики класса.

3.2 Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы

Задача настоящего параграфа: представить результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие действенность модели и эффективность системы деятельности по реализации комплексной программы формирования управленческих умений старшеклассников.

Опытно-экспериментальная работа по формированию управленческих умений старшеклассников проводилась поэтапно в течение 2018–2022 гг. и частично в 2023г. на базе Технического лицея города Кокшетау по программе «Успешный менеджер». В эксперименте приняли участие учащиеся 10-11 классов лицея и частично были охвачены региональные общеобразовательные школы. Всего с учетом пилотной части в эксперименте приняло 107 учащихся. Исследование выполнялось на определенном количественном материале, позволяющем получить достоверные статистические сведения. Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы ставил своей целью провести диагностику исходного состояния уровня сформированности управленческих умений старшеклассников. При этом использовались разнообразные методы, основными из которых были опрос и анкетирование. С учетом задач эксперимента по организации ученического самоуправления как средства формирования управленческих умений в школьных

документах было конкретизировано содержание основных функций, которые выполняет классный руководитель в школе (Приложение С):

Второй этап опытно-экспериментальной работы – это сам процесс формирования управленческих умений старшеклассников в рамках специально-разработанной программы (содержание программы описано в подразделе 3.2) и проверка эффективности структурно-содержательной модели (подраздел 2.3). На этом этапе эксперимента приняли участие учащиеся 10-11 классов лицея, дифференцированные по уровню управленческих умений на экспериментальную и контрольную группы. Причем из общей выборки в экспериментальную группу вошли учащиеся, имеющие средний уровень по результатам диагностики. Контрольную группу составил контингент учащихся, имеющих достаточные лидерские качества и умения организовывать, руководить процессом. Цель заключалась в приобретении искомых умений учащимися экспериментальной группы. Всего на формирующем этапе приняло участие 53 учащихся: 27- в экспериментальной группе и 26- контрольной.

Следует отметить, проведенный формирующий эксперимент через реализацию структурно-содержательной модели и специально разработанной программы продемонстрировал качественные преобразования и изменения в направлении изначально поставленной цели и решение задач исследования. Активными методами, на этом этапе выступали: лекторий, тренинги, беседы, опросники, выполнение специальных упражнений и др., согласно системе спланированной деятельности по программе «Успешный менеджер». Эффективность деятельности и приобретенных умений оценивался и измерялся через различные шкалы, о которых речь пойдет ниже. Третий этап опытно-экспериментальной работы – контрольный: нацелен на проверку эффективности разработанной модели и программы; сравнение результатов двух групп: экспериментальной и контрольной; рекомендация по перспективам исследования. В процессе экспериментальной работы для исследования уровня развития саморегуляции использовались такие диагностические методики как: «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман), «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев), «Цель – Средство – Результат» (А.А. Карманова) и опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) (Приложение Е). Для разрешения проблемы достоверности полученных результатов необходимо было использовать математические методы обработки и анализа эмпирического материала. Для установления изменений (улучшения или ухудшения) уровня саморегуляции до и после формирующего эксперимента считаем целесообразным использовать критерий знаков «G» (Приложение F). Проведено изучение владения основными понятиями «цель», «план», «алгоритм», «модель», «контроль», «оценка», «гибкость», «самостоятельность». Методика «Исследование волевой саморегуляции» (авторы – А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман) состоит из 30 утверждений. По данной методике можно было определить уровень настойчивости, самообладания и общий уровень

волевой саморегуляции. Диагностика экспериментальной группы по шкале «Настойчивость» «до» и «после» эксперимента показали высокий уровень. Причем после эксперимента показатели повысились на 2, 71% (рисунок 8).

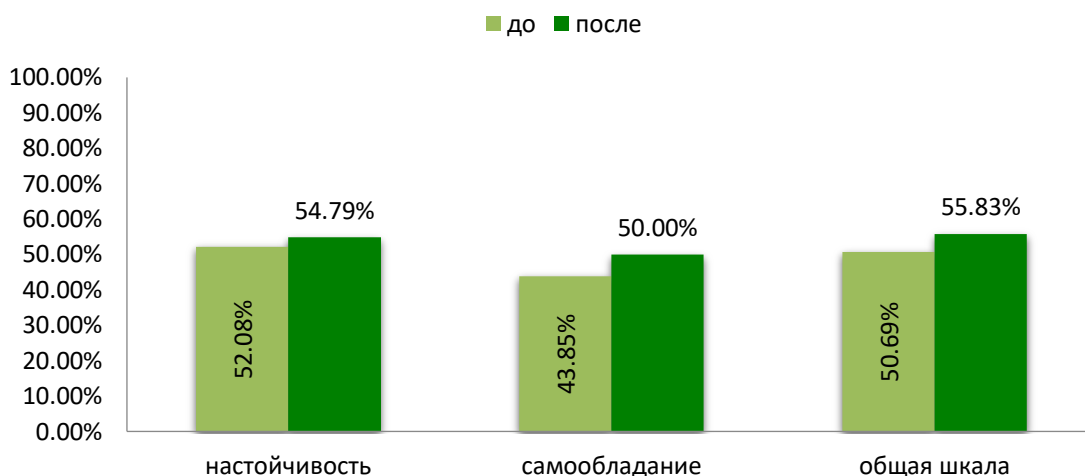


Рисунок 8 – Исследование волевой саморегуляции в экспериментальной группе

Для подтверждения изменения показателей используем критерий знаков «G». Для этого зафиксируем результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента (таблица 12).

Таблица 12 - Результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента в исследовании волевой саморегуляции

Показатели №	Настойчивость			Самообладание			Общая шкала		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	4	7	3	3	5	2	7	10	3
2	7	7	0	5	6	1	9	12	3
3	5	6	1	4	6	2	10	13	3
4	10	9	-1	5	5	0	13	11	-2
5	7	8	1	5	5	0	12	12	0
6	3	4	1	3	4	1	8	8	0
7	8	8	0	6	7	1	12	14	2
8	11	12	1	9	9	0	16	17	1
9	15	14	-1	9	9	0	19	20	1
10	10	11	1	4	6	2	10	14	4
11	7	8	1	5	5	0	12	12	0
12	7	7	0	5	6	1	9	12	3
13	5	6	1	4	6	2	10	13	3
14	10	9	-1	5	5	0	13	11	-2
15	11	12	1	9	9	0	16	17	1

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	7	8	1	5	5	0	12	12	0
17	8	8	0	6	7	1	12	14	2
18	10	9	-1	5	5	0	13	11	-2
19	11	12	1	9	9	0	16	17	1
20	4	7	3	3	5	2	7	10	3
21	5	6	1	4	6	2	10	13	3
22	13	13	0	8	10	2	18	19	1
23	7	7	0	5	6	1	9	12	3
24	8	8	0	6	7	1	12	14	2
25	15	15	0	9	9	0	20	20	0
26	10	9	-1	5	5	0	13	11	-2
27	11	11	0	10	10	0	17	17	0
28	7	7	0	5	6	1	9	12	3
29	6	7	1	4	5	1	9	10	1
30	8	8	0	6	7	1	12	14	2

По шкале «самообладание» до эксперимента наблюдаем значение низкого уровня, а после эксперимента – высокого. Причем показатели повысились на 6, 15%. «Общая шкала» и до эксперимента, и после него демонстрировала значения высокого уровня. Здесь повышение показателя равно – 5,14%.

Уменьшение ранга рассматривается как положительный сдвиг, так как это означает повышение шкалы данного значения.

Сформулируем гипотезы:

Но – преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал является случайным;

H1 - преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал не является случайным.

Проверим гипотезы, определив критические значения критерия знаков (Gкр.) по таблице (Приложение Г).

Рассчитаем значение G критерия для каждой шкалы для того, чтобы определить случайность сдвига.

Для этого подсчитаем количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по рангу каждой шкалы. Это необходимо для выявления «типичных» знаков изменения оценок.

Шкала «настойчивость»:

положительных сдвигов – 14;

отрицательных сдвигов – 5;

нулевых сдвигов – 11.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 5. Значит, Gэмп = 5. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 14 + 5 = 19$.

По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 19$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 5 (p \leq 0,05) \\ 4 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{эмп.} = G_{кр.} (p \leq 0,05)$. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным.

Шкала «самообладание»:

положительных сдвигов – 17;

отрицательных сдвигов – 0;

нулевых сдвигов – 13.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 0. Значит, $G_{эмп.} = 0$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 17+0 = 17$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 17$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 4 (p \leq 0,05) \\ 3 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{эмп.} < G_{кр.}$. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

«Общая шкала»:

положительных сдвигов – 20;

отрицательных сдвигов – 4;

нулевых сдвигов – 6.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 4. Значит, $G_{эмп.} = 4$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 20+4 = 24$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 24$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{эмп.} < G_{кр.}$. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Далее рассмотрим диагностику контрольной группы. Здесь по шкале «настойчивость» и в первой, и во второй диагностике наблюдаем значения высокого уровня, причем во второй - показатели повысились на 2, 92% (рисунок 9).

По шкале «самообладание» также наблюдаем высокие значения и в первой, и во второй диагностике. Причем показатели повысились на 2,56%. «Общая шкала» также демонстрирует высокие значения и в первой, и во второй диагностике. Здесь повышение показателя равно – 1,53%.

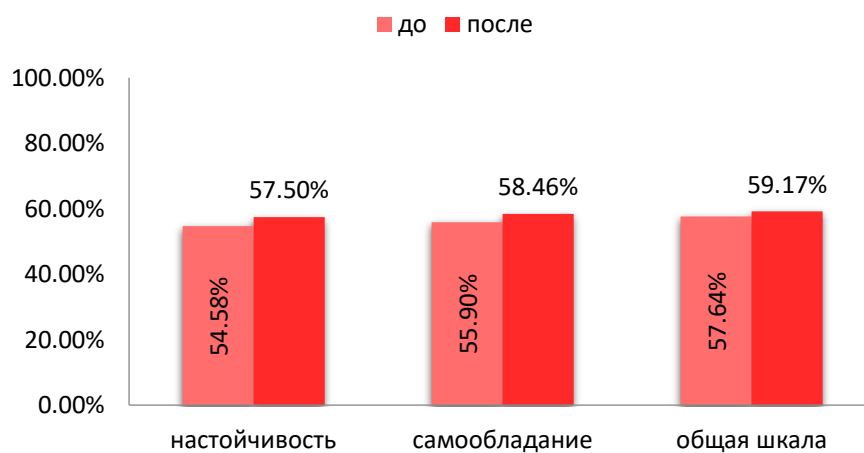


Рисунок 9 – Исследование волевой саморегуляции в контрольной группе
Таблица 13 - Результаты ранжирования изменений уровней в контрольной группе в исследовании волевой саморегуляции

Показатели №	Настойчивость			Самообладание			Общая шкала		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1	5	5	0	4	4	0	7	8	1
2	3	4	1	8	9	1	11	12	1
3	14	14	0	12	12	0	20	20	0
4	15	16	1	12	12	0	22	22	0
5	15	15	0	10	10	0	21	23	2
6	5	5	0	5	5	0	10	10	0
7	7	5	-2	6	8	2	10	10	0
8	8	10	2	5	5	0	13	12	-1
9	13	13	0	9	9	0	21	21	0
10	5	5	0	6	6	0	9	10	0
11	9	9	0	9	13	4	16	16	0
12	11	10	-1	9	9	0	18	19	1
13	8	8	0	4	4	0	9	9	0
14	4	5	1	5	5	0	8	8	0
15	4	4	0	2	2	0	5	5	0
16	11	11	0	8	8	0	16	16	0
17	4	6	2	6	5	-1	10	11	1

Продолжение таблицы 13

18	8	8	0	7	7	0	13	13	0
19	8	8	0	4	4	0	11	11	0
20	7	8	1	7	7	0	11	11	0
21	13	13	0	10	9	-1	20	20	0
22	7	7	0	8	8	0	12	13	1
23	9	9	0	6	6	0	13	13	0
24	11	11	0	5	7	2	14	14	0
25	10	11	1	9	9	0	18	19	1
26	3	5	2	5	8	3	6	6	0
27	13	13	0	12	12	0	21	22	1
28	15	16	1	12	12	0	23	22	-1
29	11	11	0	8	8	0	16	16	0
30	8	10	2	5	5	0	12	13	1

Для определения характера изменения показателей используем критерий знаков «G». Для этого зафиксируем результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента (таблица 13).

Сформулируем гипотезы:

Но – преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал является случайным;

H1 - преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал не является случайным.

Проверим гипотезы, определив критические значения критерия знаков (Gкр.) по таблице в приложении Б.

Рассчитаем значение G критерия для каждой шкалы для того, чтобы определить случайность сдвига.

Для этого подсчитаем количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по рангу каждой шкалы. Это необходимо для выявления «типичных» знаков изменения оценок.

Шкала «настойчивость»:

положительных сдвигов – 10;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 18.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, Gэмп = 2. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому n = 10+2 = 12. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при n = 12.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 2 & (p \leq 0,05) \\ 1 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. > Гкр. ($p \leq 0,01$). H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным.

Шкала «самообладание»:

положительных сдвигов – 5;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 23.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, Гэмп = 2. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 5+2 = 7$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 7$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 0 & (p \leq 0,05) \\ 0 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. > Гкр. H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания является случайным. Достоверного улучшения показателей не отмечается.

«Общая шкала»:

положительных сдвигов – 9;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 19.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, Гэмп = 2. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 9+2 = 11$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 11$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 2 & (p \leq 0,05) \\ 1 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. > Гкр. ($p \leq 0,01$). H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития общей шкалы является случайным. Сделан вывод, что результаты, полученные по данной методике в экспериментальной группе после эксперимента достоверно улучшились.

«Методика исследования самооотношения» (С.Р. Пантелеев) включает в себя 110 утверждений. С ее помощью мы определяли изменение уровня таких шкал как «самоуверенность», «саморуководство», «отраженной самооотношение» и «самоценность».

Диагностика экспериментальной группы по шкалам «самоуверенность», «саморуководство», «отраженной самооотношение» и «самоценность» и до эксперимента, и после него показали средние значения. При этом, в шкале «саморуководство» после эксперимента показатели повысились на 7% (рисунок

10). По шкале «саморуководство» показатели повысились на 12,33%. В шкале «отраженное самоотношение» можно увидеть, что показатели повысились на 10,67%, а в шкале «самоценность» - на 6,67%.

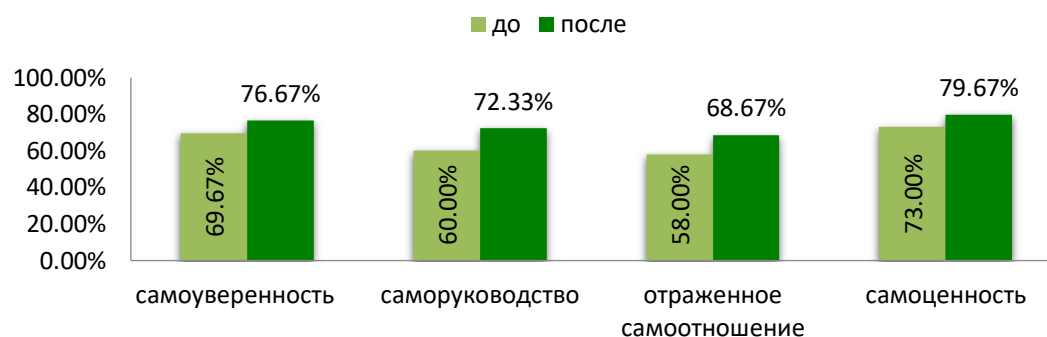


Рисунок 10 – Исследование самоотношения в экспериментальной группе

Для подтверждения изменения показателей используем критерий знаков «G». Для этого зафиксируем результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента (таблица 14).

Таблица 14- Результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента в исследовании самоотношения

Показатели №	Самоуверенность			Саморуководство			Отраженное самоотношение			Самоценность		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	8	10	2	8	9	1	6	7	1	9	10	1
2	8	8	0	6	8	2	3	6	3	7	9	2
3	9	10	1	6	8	2	7	10	3	10	10	0
4	8	9	1	4	8	4	6	6	0	10	10	0
5	5	7	2	5	7	2	4	5	1	5	6	1
6	7	8	1	6	6	0	6	6	0	7	10	3
7	7	8	1	4	7	3	6	8	2	9	10	1
8	5	7	2	7	7	0	4	6	2	5	6	1
9	6	7	1	7	8	1	6	8	2	7	7	0
10	7	7	0	5	7	2	9	10	1	7	8	1
11	8	8	0	8	9	1	6	7	1	9	9	0
12	9	10	1	6	8	2	7	10	3	10	10	0
13	8	8	0	4	5	1	6	6	0	9	9	0
14	5	5	0	8	8	0	6	6	0	4	5	1
15	5	7	2	7	7	0	4	6	2	5	6	1
16	7	7	0	4	5	1	6	7	1	5	6	1
17	8	8	1	4	5	1	6	6	0	9	9	0

Продолжение таблицы 14

18	9	10	1	6	8	2	7	10	3	10	10	0
19	7	8	1	4	5	1	6	6	0	10	10	0
20	5	5	0	8	8	0	6	6	0	4	5	1
21	10	10	0	8	9	1	8	8	0	10	10	0
22	5	5	0	8	8	0	6	6	0	4	5	1
23	6	6	0	7	7	0	7	7	0	9	9	0
24	7	7	0	8	9	1	4	5	1	7	7	0
25	7	7	0	4	5	1	6	7	1	5	6	1
26	8	9	1	4	8	4	6	6	0	10	10	0
27	5	7	2	5	7	2	4	5	1	5	6	1
28	5	7	2	7	7	0	4	6	2	5	6	1
29	8	8	0	8	9	1	6	7	1	9	9	0
30	7	7	0	4	5	1	6	7	1	5	6	1

Уменьшение ранга рассматривается как положительный сдвиг, так как это означает повышение шкалы данного значения. Сформулируем гипотезу:

Но – преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал является случайным;

H1 - преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал не является случайным.

Проверим гипотезы, определив критические значения критерия знаков (Gкр.) по таблице в приложении Б.

Рассчитаем значение G критерия для каждой шкалы для того, чтобы определить случайность сдвига.

Для этого подсчитаем количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по рангу каждой шкалы. Это необходимо для выявления «типичных» знаков изменения оценок.

положительных сдвигов – 16;

отрицательных сдвигов – 0;

нулевых сдвигов – 14.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 0. Значит, Gэмп = 0. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому n = 16+0 = 16. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при n = 16.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 4 (p \leq 0,05) \\ 24 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Gэмп. < Gкр. H0 отвергается. Принимается H1: преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным.

Шкала «саморуководство»:

положительных сдвигов – 22;
отрицательных сдвигов – 0;
нулевых сдвигов – 8.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 0. Значит, $G_{\text{эмп}} = 0$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 22+0 = 22$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 22$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 6 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр.}}$ H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Шкала «Отраженное самоотношение»:

положительных сдвигов – 19;
отрицательных сдвигов – 0;
нулевых сдвигов – 11.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 0. Значит, $G_{\text{эмп}} = 0$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 19+0 = 19$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 19$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5 (p \leq 0,05) \\ 4 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр.}}$ H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Шкала «Самоценность»:

положительных сдвигов – 16;
отрицательных сдвигов – 0;
нулевых сдвигов – 14.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 0. Значит, $G_{\text{эмп}} = 0$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 16+0 = 16$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 16$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 4 (p \leq 0,05) \\ 2 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. < Гкр. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Далее рассмотрим диагностику контрольной группы. Здесь по шкале «самоуверенность» и в первой, и во второй диагностике наблюдаем значения среднего уровня, причем во второй - показатели повысились на 1% (рисунок 11). По шкале «саморуководство» также наблюдаем средние значения и в первой, и во второй диагностике. При этом показатели повысились на 2,67%. Шкала «Отраженное самоотношение» также демонстрирует средние значения и в первой, и во второй диагностике. Здесь повышение показателя равно – 1,67%. И лишь шкала «Самоценность» показывает высокие значения как в первой, так и во второй диагностике, показатель повышения равен 0,34%.

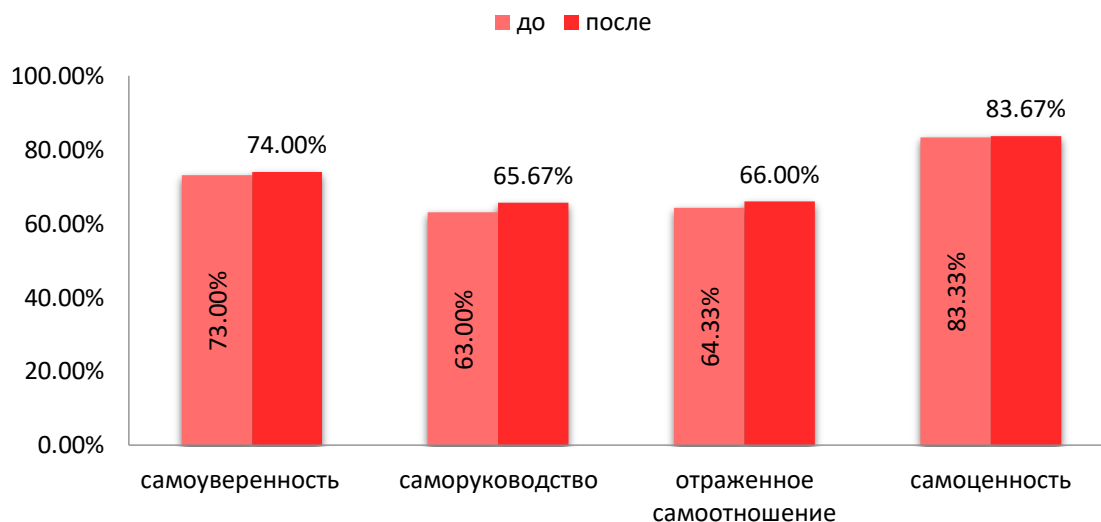


Рисунок 11 – Исследование самоотношения в контрольной группе

Для определения характера изменения показателей используем критерий знаков «G». Для этого зафиксируем результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента (таблица 15).

Таблица 15- Результаты ранжирования изменений уровней в контрольной группе в исследовании самооотношения

Показатели №	Самоуверенность			Саморуководство			Отраженное самоотношение			Самоценность		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1	9	9	0	8	8	0	8	8	0	10	10	0
2	4	5	1	5	5	0	7	7	0	7	7	0
3	7	7	0	5	6	1	6	6	0	5	6	1
4	9	9	0	8	8	0	8	9	1	10	10	0
5	8	8	0	6	6	0	9	9	0	10	10	0
6	7	7	0	5	5	0	6	6	0	5	5	0
7	11	10	-1	8	8	0	6	6	0	10	10	0
8	7	8	1	8	8	0	7	7	0	8	8	0
9	8	8	0	7	7	0	8	8	0	9	8	-1
10	7	7	0	6	6	0	3	4	1	4	4	0
11	7	7	0	6	6	0	4	4	0	10	10	0
12	8	8	0	5	6	1	10	9	-1	9	9	0
13	7	7	0	7	7	0	9	9	0	11	10	-1
14	7	7	0	5	6	1	7	7	0	8	8	0
15	8	8	0	3	4	1	6	6	0	7	7	0
16	10	9	-1	8	8	0	5	5	0	10	10	0
17	9	9	0	9	8	-1	7	8	1	9	10	1
18	9	9	0	7	7	0	6	6	0	9	9	0
19	7	7	0	7	7	0	7	7	0	10	10	0
20	5	5	0	4	5	1	5	5	0	10	10	0
21	6	6	0	8	8	0	7	7	0	7	7	0
22	6	6	0	8	8	0	4	5	1	7	7	0
23	7	8	1	8	8	0	5	5	0	7	8	1
24	7	7	0	7	6	-1	6	6	0	6	6	0
25	10	10	0	8	9	1	8	8	0	10	10	0
26	4	4	0	6	6	0	6	7	1	8	8	0
27	5	6	1	4	4	0	8	8	0	7	7	0
28	8	8	0	3	4	1	6	6	0	7	7	0
29	9	9	0	8	8	0	6	5	-1	10	10	0
30	5	5	0	4	5	1	5	5	0	10	10	0

Целесообразно сформулировать гипотезу:

Но – преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал является случайным;

Н1 - преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал не является случайным.

Проверим гипотезы, определив критические значения критерия знаков (Gкр.) по таблице в приложении Б.

Рассчитаем значение G критерия для каждой шкалы для того, чтобы определить случайность сдвига. Для этого необходимо подсчет количества положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по рангу каждой шкалы. Это необходимо для выявления «типичных» знаков изменения оценок.

Шкала «самоуверенность»:

положительных сдвигов – 4;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 24.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, $G_{\text{эмп}} = 2$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 4 + 2 = 6$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 6$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 0 & (p \leq 0,05) \\ - & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$ ($p \leq 0,05$). H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным.

Шкала «саморуководство»:

положительных сдвигов – 8;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 20.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, $G_{\text{эмп}} = 2$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 8 + 2 = 10$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 10$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1 & (p \leq 0,05) \\ 0 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$ H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания является случайным. Достоверного улучшения показателей не отмечается.

Шкала «саморуководство»:

положительных сдвигов – 5;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 23.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, $G_{\text{эмп}} = 2$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 5 + 2 = 7$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 7$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 2 & (p \leq 0,05) \\ 1 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. > Gкр. (p ≤ 0,01). H₀ принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития общей шкалы является случайным.

Шкала «самоценность»:

положительных сдвигов – 3;

отрицательных сдвигов – 2;

нулевых сдвигов – 25.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 2. Значит, Гэмп = 2. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому n = 3+2 = 5. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при n = 5.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 0 & (p \leq 0,05) \\ - & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. > Gкр. (p ≤ 0,05). H₀ принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития общей шкалы является случайным.

Можем сделать вывод, что результаты, полученные по данной методике в экспериментальной группе после эксперимента закономерно улучшились, а в контрольной все улучшения были случайными.

Еще одна немаловажная методика, которая была использована в нашем исследовании «Стиль саморегуляции поведения» (автор - В.И.Моросанова). Этот опросник состоит из 46 утверждений.

Диагностика экспериментальной группы по шкалам «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность» и «уровень саморегуляции» до эксперимента, и после эксперимента показали значения среднего уровня, при этом после эксперимента показатели по шкале «планирование» повысились на 5,56% (рисунок 12), по шкале «моделирование» - на 9,26%, по шкале «программирование» - на 1,11%, по шкале «оценивание результатов» - на 10%, по шкале «гибкость» понизились на 0,37%, по шкале «самостоятельность» повысились на 12,59% и по шкале «уровень саморегуляции» - на 6,23%.

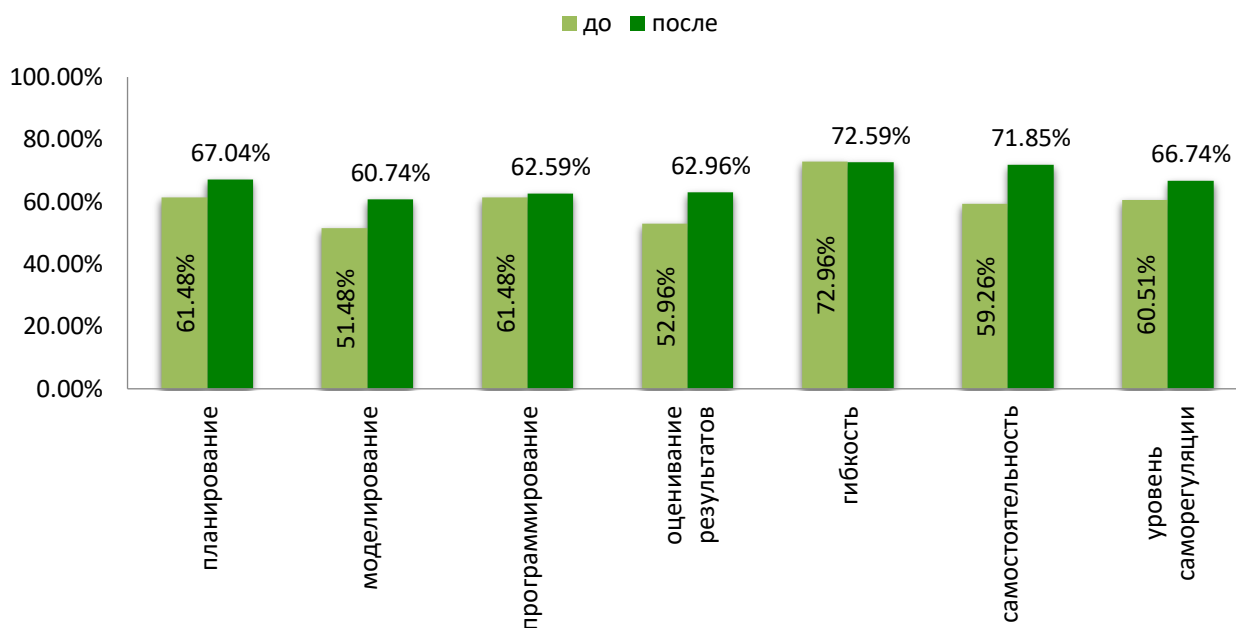


Рисунок 12 – Исследование стиля саморегуляции поведения в экспериментальной группе

Для подтверждения изменения показателей используем критерий знаков «G». Для этого зафиксируем результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента (таблица 16).

Таблица 16- Результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента в исследовании стиля саморегуляции поведения

№	Планирование			Моделирование			Программирование			Оценивание результатов			Гибкость			Самостоятельность			Общий уровень		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	4	5	1	4	7	3	4	5	1	6	8	2	8	7	-1	4	7	3	25	34	9
2	6	9	3	5	6	1	6	7	1	5	8	3	8	7	-1	9	8	-1	32	41	9
3	2	3	1	4	6	2	6	6	0	6	7	1	4	4	0	4	8	4	25	30	5
4	5	8	3	5	5	0	7	8	1	6	7	1	8	8	0	6	6	0	32	36	4
5	6	7	1	1	3	2	6	8	2	2	4	2	5	6	1	6	6	0	22	28	6
6	5	6	1	5	3	-2	6	7	1	4	6	2	8	8	0	7	9	2	28	32	4
7	9	7	-2	8	6	-2	9	3	-6	8	6	-2	8	7	-1	6	6	0	43	30	-13
8	4	5	1	6	7	1	3	4	1	1	2	1	7	8	1	3	5	2	19	25	6
9	7	8	1	4	6	2	2	3	1	4	5	1	3	4	1	4	5	1	20	27	7

Продолжение таблицы 16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
10	1	2	1	3	4	1	4	5	1	2	3	1	4	5	1	3	5	2	16	20	4
11	7	7	0	5	6	1	5	5	0	5	5	0	5	6	1	7	7	0	31	33	2
12	5	5	0	4	5	1	5	6	1	4	4	0	5	5	0	2	4	2	23	25	2
13	7	9	2	4	4	0	7	7	0	2	3	1	6	6	0	7	8	1	30	32	2
14	4	4	0	6	7	1	7	7	0	3	5	2	6	6	0	5	6	1	27	30	3
15	6	7	1	7	7	0	6	6	0	5	5	0	7	7	0	3	3	0	31	32	1
16	6	3	-3	4	5	1	4	6	2	5	5	0	7	7	0	6	6	0	22	26	4
17	5	5	0	5	6	1	8	8	0	6	6	0	8	8	0	6	6	0	33	33	0
18	9	9	0	5	5	0	8	8	0	7	9	2	8	8	0	8	8	0	40	40	0
19	6	6	0	4	4	0	6	6	0	6	6	0	8	8	0	9	9	0	32	32	0
20	9	9	0	5	6	1	5	5	0	4	4	0	6	6	0	7	7	0	32	32	0
21	1	2	1	3	4	1	4	5	1	2	3	1	4	5	1	3	5	2	16	20	4
22	4	5	1	4	7	3	4	5	1	6	8	2	8	7	-1	4	7	3	25	34	9
23	4	5	1	4	7	3	4	5	1	6	8	2	8	7	-1	4	7	3	25	34	9
24	9	7	-2	8	6	-2	9	3	-6	8	6	-2	8	7	-1	6	6	0	43	30	-13
25	6	7	1	1	3	2	6	8	2	2	4	2	5	6	1	6	6	0	22	28	6
26	5	6	1	5	3	-2	6	7	1	4	6	2	8	8	0	7	9	2	28	32	4
27	4	5	1	4	7	3	4	5	1	6	8	2	8	7	-1	4	7	3	25	34	9
28	9	7	-2	8	6	-2	9	3	-6	8	6	-2	8	7	-1	6	6	0	43	30	-13
29	4	5	1	4	7	3	4	5	1	6	8	2	8	7	-1	4	7	3	25	34	9
30	7	8	1	4	6	2	2	3	1	4	5	1	3	4	1	4	5	1	20	27	7

Уменьшение ранга рассматривается как положительный сдвиг, так как это означает повышение шкалы данного значения.

Сформулируем гипотезы:

Но – преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал является случайным;

H1 - преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал не является случайным.

Проверим гипотезы, определив критические значения критерия знаков ($G_{кр.}$) по таблице в приложении Б.

Рассчитаем значение G критерия для каждой шкалы для того, чтобы определить случайность сдвига.

Для этого подсчитаем количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по рангу каждой шкалы. Это необходимо для выявления «типичных» знаков изменения оценок.

Шкала «планирование»:

положительных сдвигов – 18;

отрицательных сдвигов – 4;

нулевых сдвигов – 8.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 4. Значит, $G_{\text{эмп}} = 4$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 18+4 = 22$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 22$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 6 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр.}}$ H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным.

Шкала «моделирование»:

положительных сдвигов – 19;

отрицательных сдвигов – 5;

нулевых сдвигов – 6.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 5. Значит, $G_{\text{эмп}} = 5$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 19+5 = 24$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 24$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} \leq G_{\text{кр.}}$ ($p \leq 0,01$). H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Шкала «программирование»:

положительных сдвигов – 17;

отрицательных сдвигов – 3;

нулевых сдвигов – 10.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 3. Значит, $G_{\text{эмп}} = 3$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 17+3 = 20$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 20$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5 (p \leq 0,05) \\ 4 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр.}}$ H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Шкала «оценивание результатов»:

положительных сдвигов – 19;

отрицательных сдвигов – 3;

нулевых сдвигов – 8.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 3. Значит, $G_{\text{эмп}} = 3$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 19 + 3 = 22$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 22$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 6 & (p \leq 0,05) \\ 5 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр.}}$. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Шкала «гибкость»:

положительных сдвигов – 8;

отрицательных сдвигов – 9;

нулевых сдвигов – 13.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 8. Значит, $G_{\text{эмп}} = 8$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 8 + 9 = 17$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 17$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 4 & (p \leq 0,05) \\ 3 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития самообладания является случайным. Достоверного улучшения показателей не отмечается.

Шкала «самостоятельность»:

положительных сдвигов – 15;

отрицательных сдвигов – 1;

нулевых сдвигов – 14.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 1. Значит, $G_{\text{эмп}} = 1$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 15 + 1 = 16$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 16$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 4 & (p \leq 0,05) \\ 2 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. $<G_{кр}$. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Шкала «общий уровень саморегуляции»:

положительных сдвигов – 22;

отрицательных сдвигов – 3;

нулевых сдвигов – 5.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 3. Значит, Гэмп = 3. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 22+3 = 25$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 25$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 6 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Гэмп. $<G_{кр}$. H_0 отвергается. Принимается H_1 : преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данному показателю.

Рассмотрение результатов диагностики контрольной группы показывает, что по шкале «планирование» и в первой, и во второй диагностике наблюдаем значения высокого уровня, причем во второй - показатели повысились на 2, 59% (рисунок 13). По остальным шкалам наблюдаем средние значения и в первой, и во второй диагностике. Здесь по шкале «моделирование» показатели понизились на 5,18%, по шкале «программирование» - на 1,48%, по шкале «оценивание результатов» - на 10%, по шкале «гибкость» - на 7.4%, 37%, по шкале «самостоятельность» - на 22,22% и по шкале «уровень саморегуляции» - на 3, 55%.

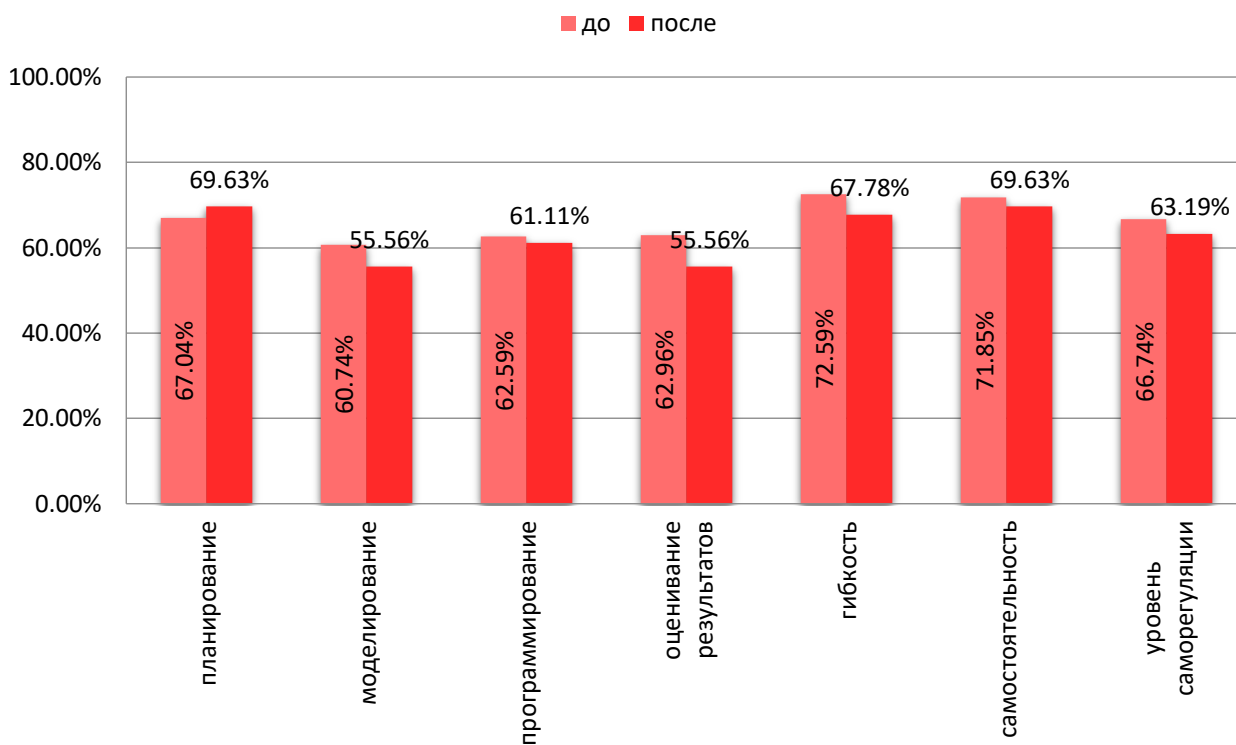


Рисунок 13 – Исследование стиля саморегуляции поведения в контрольной группе

Для определения характера изменения показателей использован критерий знаков «G». Для этого зафиксируем результаты ранжирования изменений уровней до и после формирующего эксперимента (таблица 17).

Таблица 17 - Результаты ранжирования изменений уровней в контрольной группе в исследовании стиля саморегуляции поведения

№	Планирование			Моделирование			Программирование			Оценивание результатов			Гибкость			Самостоятельность			Общий уровень		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	5	4	-1	7	5	-2	5	6	1	8	3	-5	7	7	0	7	7	0	34	26	-8
2	9	6	-3	6	3	-3	7	6	-1	8	2	-6	7	3	-4	8	6	-2	41	21	-20
3	3	4	1	6	7	1	6	4	-2	7	4	-3	4	6	2	8	8	0	30	28	-2
4	8	5	-3	5	5	0	8	6	-2	7	6	-1	8	8	0	6	8	2	36	31	-5
5	7	7	0	3	3	0	8	6	-2	4	6	2	6	5	-1	6	8	2	28	32	4
6	6	5	-1	3	3	0	7	4	-3	6	4	-2	8	7	-1	9	7	-2	32	25	-7

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
7	7	7	0	6	4	-2	3	6	3	6	6	0	7	4	-3	6	8	2	30	30	0
8	5	3	-2	7	5	-2	4	3	-1	2	5	3	8	6	-2	5	6	1	25	21	-4
9	8	8	0	6	5	-1	3	7	4	5	6	1	4	5	1	5	3	-2	27	31	4
10	2	8	6	4	6	2	5	6	1	3	4	1	5	8	3	5	5	0	20	31	11
11	7	6	-1	6	2	-4	5	5	0	5	5	0	6	8	2	7	5	-2	33	27	-6
12	5	9	4	5	8	3	6	6	0	4	6	2	5	4	-1	4	4	0	25	34	9
13	9	6	-3	4	5	1	7	8	1	3	7	4	6	8	2	8	9	1	32	36	4
14	4	9	5	7	5	-2	7	8	1	5	3	-2	6	2	-4	6	5	-1	30	29	-1
15	7	7	0	7	7	0	6	6	0	5	6	1	7	3	-4	3	9	6	32	32	0
16	3	5	2	5	7	2	6	3	-3	5	7	2	7	7	0	6	4	-2	26	30	4
17	5	8	3	6	2	-4	8	8	0	6	5	-1	8	4	-4	6	4	-2	33	27	-6
18	9	5	-4	5	7	2	8	7	-1	9	6	-3	8	6	-2	8	6	-2	40	32	-8
19	6	6	0	4	5	1	6	5	-1	6	5	-1	8	8	0	9	9	0	32	31	-1
20	9	9	0	6	3	-3	5	5	0	4	4	0	6	8	2	7	4	-3	32	28	-4
21	2	8	6	4	7	3	5	5	0	3	4	1	5	8	3	5	6	1	20	33	13
22	5	8	3	7	5	-2	5	4	-1	8	4	-4	7	5	-2	7	3	-4	34	24	-10
23	5	4	-1	7	4	-3	5	7	2	8	4	-4	7	6	-1	7	8	1	34	28	-6
24	7	9	2	6	7	1	3	5	2	6	7	1	7	8	1	6	8	2	30	38	8
25	7	3	-4	3	6	3	8	6	-2	4	3	-1	6	9	3	6	8	2	28	28	0
26	6	5	-1	3	5	2	7	3	-4	6	7	1	8	5	-3	9	3	-6	32	25	-7
27	5	9	4	7	7	0	5	7	2	8	6	-2	7	8	1	7	6	-1	34	38	4
28	7	5	-2	6	3	-3	3	4	1	6	4	-2	7	7	0	6	7	1	30	25	-5
29	5	7	2	7	4	-3	5	6	1	8	6	-2	7	4	-3	7	8	1	34	30	-4
30	8	3	-5	6	5	-1	3	3	0	5	5	0	4	6	2	5	6	1	27	21	-6

Сформулированная гипотеза выглядит следующим образом:

Но – преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал является случайным;

Н1 - преобладание типичного (положительного) сдвига в уровнях шкал не является случайным.

Проверим гипотезы, определив критические значения критерия знаков (Gкр.) по таблице в приложении Б.

Рассчитаем значение G критерия для каждой шкалы для того, чтобы определить случайность сдвига.

Для этого подсчитаем количество положительных, отрицательных и нулевых сдвигов по рангу каждой шкалы. Это необходимо для выявления «типичных» знаков изменения оценок.

Шкала «планирование»:

положительных сдвигов – 11;

отрицательных сдвигов – 13;

нулевых сдвигов – 6.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 11. Значит, $G_{\text{эмп}} = 11$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 11+13 = 24$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 24$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (положительного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным. Шкала «моделирование»:

положительных сдвигов – 11;
отрицательных сдвигов – 14;
нулевых сдвигов – 5.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 5. Значит, $G_{\text{эмп}} = 5$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 11+14 = 25$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 25$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 6 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (отрицательного) сдвига в значениях уровня развития самообладания является случайным. Достоверного улучшения показателей не отмечается. Шкала «программирование»:

положительных сдвигов – 11;
отрицательных сдвигов – 12;
нулевых сдвигов – 7.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 11. Значит, $G_{\text{эмп}} = 11$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 11+12 = 23$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 23$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (отрицательного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным. Шкала «оценивание результатов»:

положительных сдвигов – 11;
отрицательных сдвигов – 15;
нулевых сдвигов – 4.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 11. Значит, $G_{\text{эмп}} = 11$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 11+15 = 26$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 26$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 8 (p \leq 0,05) \\ 6 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (отрицательного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным.

Достоверного улучшения показателей не отмечается.

Шкала «гибкость»:

положительных сдвигов – 11;

отрицательных сдвигов – 14;

нулевых сдвигов – 5.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 11. Значит, $G_{\text{эмп}} = 11$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 11+15 = 25$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 25$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 6 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (отрицательного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным.

Шкала «самостоятельность»:

положительных сдвигов – 13;

отрицательных сдвигов – 12;

нулевых сдвигов – 5.

Таким образом, типичный сдвиг – положительный. Нетипичных сдвигов – 12. Значит, $G_{\text{эмп}} = 12$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 13+12 = 25$. По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 25$.

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 6 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп.}} > G_{\text{кр.}}$. H_0 принимается. Преобладание типичного (отрицательного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным. Шкала «общий уровень саморегуляции»:

положительных сдвигов – 7;

отрицательных сдвигов – 16; нулевых сдвигов – 7.

Таким образом, типичный сдвиг – отрицательный. Нетипичных сдвигов – 7. Значит, $G_{\text{эмп}} = 7$. Нулевые значения мы не рассматриваем. Поэтому $n = 7+16 = 23$.

По таблице критических значений для критерия G рассматриваем значение при $n = 23$.

$$G_{кр.} = \begin{cases} 7 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{эмп.} > G_{кр.}$ ($p \leq 0,01$). H_0 принимается. Преобладание типичного (отрицательного) сдвига в значениях уровня развития настойчивости является случайным. Достоверного улучшения показателей не отмечается.

Можем сделать вывод, что результаты, полученные по данной методике в экспериментальной группе после эксперимента достоверно улучшились, а в контрольной были случайными. Что же касается изучения овладения основными понятиями «цель», «план», «алгоритм», «контроль», «оценка», то результаты можно представить в следующей таблице.

Таблица 20 - Сравнительная количественная характеристика экспериментальной и контрольной группы (в разрезе лица и частично школы)

Группа	До/после формирующего эксперимента	Не владеет основными понятиями	Владеет половиной основных понятий	Владеет основными понятиями
Экспериментальная	до	13 учащихся	28 учащихся	12 учащихся
-	после	0 учащихся	26 учащихся	27 учащихся
Контрольная	до	12 учащихся	23 учащихся	18 учащихся
-	после	9 учащихся	24 учащихся	19 учащихся

Таким образом, система деятельности, включающая разные методики и процессы шкалирования, помогли объективно оценить полученные результаты. Очевиден значительный сдвиг в сторону развития всех компонентов, входящих в структуру управленческих умений учащихся в экспериментальной группе. Это позволяет констатировать, что организация самоуправления способствовала повышению уровня управленческих умений старшеклассников. В целом, эксперимент способствовал:

- повышению уровня мотивации приобрести управленческие умения, обеспечивая знаниями и лучшими практиками по самоуправлению ;
- расширению личностных ресурсов саморазвития и самоактуализации учащихся старшего звена и подготовки к будущему этапу профессиональной деятельности . Разработанная программа, модель формирования управленческих умений на основе самоуправления и вся система деятельности показали свою эффективность, которые могут быть предложены для использования в разных типах общеобразовательных школ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития общества и образования к человеку предъявляются особые требования, которые еще пару десятилетий назад не были актуальными: он должен быть не только конкурентноспособным профессионалом в своей области, но и тем, кто может управлять собой, своей жизнью. Изучение и поиск эффективных способов формирования управленческих умений старшеклассников способствовал выбору представленного исследования. Результаты исследования позволили прийти к следующим выводам:

- Обстоятельный анализ отечественной и зарубежной литературы, разработка теоретико-методологических основ проблемы, интегрировавших управленческие и психолого-педагогические подходы, способствовало пониманию, что ученическое самоуправление выступает как полифункциональный управленческо-педагогический феномен. Стало очевидно, что организация ученического самоуправления в современной школе является комплексной, управленческо-педагогической задачей, она не может решаться только администрацией школы и требует активности всего педагогического коллектива.

- изучение теоретических основ формирования управленческих умений учащихся продемонстрировало, что уровень, на котором сформированы управленческие умения учащегося, определяет его успешность как в личной, так и в профессиональной (учебной) сферах. Одним из способов управленческих навыков является создание и теоретическое обоснование программы формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления.

- В процессе разработки и внедрения комплексной программы было выявлено, что большинство (77 %) учащихся высказались за необходимость организации в школе ученического самоуправления. Вопрос об организации ученического самоуправления обсуждался и на общешкольном родительском собрании, мнение родителей было единодушно и положительно. Именно самоуправленческая форма ученической деятельности способствует саморегуляции, самостоятельности мышления учащихся, овладению управленческими умениями, выработке качеств адаптивного лидерства, столь необходимых в конкурентноспособном обществе.

- В ходе опытно-экспериментальной работы продиагностировано 3 направления: эмоциональный, когнитивный и операциональный. Каждое направление продемонстрировало объективность результатов, которые проверялись посредством использования критерий знаков «G» (метод математической статистики).

- Итоги исследования показали очевидность и значительную динамику в сторону развития всех компонентов, входящих в структуру управленческих умений учащихся в экспериментальной группе. Это позволяет констатировать, что организация ученического самоуправления способствовала повышению уровня

управленческих умений в сравнении с контрольной группой. Статистический анализ, выявленные изменения в данной группе являются случайными и следовательно, в естественных условиях без организации самоуправления управленческие умения учащихся развиваются индивидуально и в относительно незначительной степени.

- Таким образом, эффективность формирования управленческих умений старшеклассников в условиях организации ученического самоуправления в школе доказана результатами диагностирования экспериментальной и контрольной групп, а достоверность результатов исследования подтверждена их анализом с применением методов шкалирования и математической статистики.

Результаты исследования подтвердили рабочую гипотезу; заявленные в работе задачи решены.

Предложенное решение проблемы формирования управленческих умений учащихся не является единственным и универсальным, его стоит рассматривать как одно из возможных вариантов достижения цели и решения поставленных задач. Перспективы исследования видятся в поиске новых способов формирования управленческих умений учащихся с учетом цифрового сознания; исследования характера влияния различных типов современных образовательных организаций на формирование лидерских качеств учащихся; функционирования различных структур ученического самоуправления.

Проведенное комплексное исследование по теме диссертации позволяет дать ряд *методических рекомендаций* по формированию управленческих умений учащихся в условиях организации ученического самоуправления в школе. Актуальность методических рекомендаций заключается в их содержании и назначении, которые можно трактовать как «методическое издание, содержащее комплекс кратких и четко сформулированных предложений по внедрению в практику эффективных методов обучения и воспитания», которые разрабатываются на основе изучения и обобщения опыта педагогов, образовательных организаций, проведенных исследований» [176]. Задача методических рекомендаций заключается в оказании помощи педагогам всех уровней через характеристику определенных *организационно-педагогических условий*. Их соблюдение помогает осуществить формирование управленческих умений системно и последовательно.

Итак, первое организационно-педагогическое условие – это наличие разработанной программы по формированию управленческих умений в процессе организации самоуправления в школе. При разработке такой программы педагогам необходимо тщательно проанализировать особенности своего учебного заведения, наметив реальные достижимые цели. Для реализации программы следует предусмотреть теоретические (просветительские) блоки для всех участников образовательного процесса, непосредственные практические задачи, которые могут быть изменены с учетом групповой динамики учащихся в процессе внедрения, а

также подготовить все необходимое для анализа проделанной работы, что позволит совершенствовать ее в дальнейшем.

Второе условие, представленное в методических рекомендациях – выявление уровня сформированности у учащихся умений к «управлению» и сформированность управленческих умений, обучающихся при организации процесса самоуправления в школе. Для этого необходимо изучение (отбор с учетом возраста, пола и т.д.) методик диагностики, учащихся до начала внедрения программы и после. Подготовка диагностического инструментария – вопросники, бланки ответов для всех испытуемых. Также следует учесть программное обеспечение: наличие компьютерного класса, при проведении диагностики в режиме онлайн.

Нужно учесть тот факт, что диагностический инструментарий не должен быть объемным и требовать большого количества времени и сил для подготовки и проведения исследования, а также для анализа результатов исследования. Если исследование будет чрезмерно сложным и ресурсозатратным – шанс завершения данного эксперимента значительно возрастет.

Следующее организационно-педагогическое условие – это выбор педагогами форм организации процесса самоуправления в школе.

На первом этапе формирования ученического самоуправления педагоги: организуют задания, поручения, взаимоконтроль, лаборатории, проекты и др., назначают ответственных лица, а также сообщает учащимся знания о значении самоуправления, формирует положительные мотивы у учащихся к самоуправленческой деятельности, вырабатывает у учащихся навыки самостоятельной работы.

На втором этапе педагоги: консультируют учащихся по вопросам функционирования совета школы, президентов, проектов, собраний и др., по вопросам организации актива школы демократическим выборным путем, а также передает учащимся организаторский опыт, показывает пример участия в общественной работе, выступает носителем традиций, сложившихся в самоуправлении школы; мотивация саморазвития учащихся в социальном творчестве.

И на третьем этапе педагоги наблюдают и сотрудничают с учащимися. В этот период они коллективно планируют, проведут и анализируют коллективные творческие дела (КТД), совместно участвуют в организации дел. В этот период между учащимися и педагогами возможно сотрудничество на равных началах, на равных основаниях при выполнении общих задач; самоорганизация и самореализация педагогов и учащихся как субъектов самоуправления. Таким образом, последовательность и системность в работе педагогов будет не только осуществлять непосредственный процесс организации самоуправления, но и формировать управленческие умения учащихся.

Четвертое условие - использование современных педагогических технологий и интерактивных методов обучения, предполагающих ролевые игры, кейс-метод, решение ситуационных задач, которые позволяют научиться проявлять управленческие умения в комфортной форме и среде. А в целом применение данных методов способствует формированию управленческих умений, обучающихся в процессе изучения базовых дисциплин образовательного учреждения.

Пятое условие – непрерывная работа с педагогами, родителями и разными стейкхолдерами в рамках организации ученического самоуправления в школе. При этом, на начальном этапе нужно выявить их отношение и готовность к данному вопросу, в процессе реализации программы определить их роль и функции в данном процессе, по завершению обязательно обсудить результаты для дальнейшей координации действий в развитии школы в данном направлении. Данное условие является одним из важнейших, так как именно педагоги и родители способны своим отношением к этому процессу повлиять на эмоции и намерения учащихся организовать и осуществлять самоуправление в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Выступление К.К.Токаева на Республиканском съезде педагогов Казахстан от 5 октября 20203 г.-<https://informburo.kz/Novosti/neobhodimyy-principialNo-№vye-podxody-tokaev-vystupil-na-sezde-pedagogovc>.
- 2 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 19.04.2019 г.).
- 3 Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан». Закон Республики Казахстан №345 от 8 августа 2002.
- 4 Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация» - Постановление Правительства Республики Казахстан № 72 от 12 октября 2021. закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI «О статусе педагога» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.).
- 5 Профессиональный стандарт «Педагог». Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей РК «Атамекен» №133 от 8 июня 2017 г.
- 6 Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан - № 249 от 28 марта 2023.
- 7 Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 - 2016 гг. №832 от 25 июня 2012. – Астана <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832>.
- 8 Аймауытов Ж. Психология. – Алматы: «Рауан», 2010. – 312 б.
- 9 Ломов Ю.Ф. О системном подходе в психологии// Вопросы психологии, 2005, №2, 31-35
- 10 Тейлор Ф. Менеджмент. - М.: Издательство журнала «Контроллинг», 1992.- С. 124–136.
- 11 Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия. - 2001. - 477 с.
- 12 Murrey H.A. Toward a classification of interaction // Toward a General Theory of Action. – Cambridge.: Mass. – 1959. – P. 54 – 78.
- 13 Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения (комплект из 2 книг) / К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1991. - 922 с.
- 14 Тажибаев Т.Т. Психология и педагогическая психология К.Д.Ушинского /Т.Т.Тажибаев. – Алматы, 2001 (перизд). – 207 с.
- 15 Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии// Сб. ст. под ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. - М. – 2011. – 256 с.
- 16 Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. - 2-е изд., перераб. - Алма-Ата: Мектеп, 1964. - 140 с.
- 17 Уманов Г.А. Научные основы учебно-воспитательного процесса в педвузах /Тематический сб.науч.трудов. Алма-Ата, 2006. - 60 с.

- 18 Сейтешев А.П. Избранные педагогические произведения: в 30-томах - Алматы, НАН РК «Ғылым», 2008.
- 19 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. 2 изд. – Алматы: Казак университет, 2012. – 308 с.
- 20 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Полит.издат., 1975.- 130 с.
- 21 Каракулов К.Ж Педагогический менеджмент и управление школой. Учебник для руководителей школ и студентов (от школы к органам управления образования) / К.Ж. Каракулов – Шымкент, 2006. - 197 с.
- 22 Керимов Л.К. Трудные ученики и вопросы их перевоспитания / Л. К. Керимов; Каз. гос. пед. ун-т им. Абая. - Алма-Ата : Б. и., 1991. - 28 с.
- 23 Алимухамбетова Г.Е. Научные основы формирования готовности школьников к познавательной деятельности: автореф. дисс. ... док. пед. наук:13.00.01 / Г.Е. Алимухамбетова. - Алматы, 1995. - 47 с.
- 24 Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. - М: БРЭ,1999. - 670 с.
- 25 Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
- 26 Эльконин Д.Б. Эльконин Д.В. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). - М.: Тривола, 1994. – 168 с.
- 27 Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П.Я. Гальперин; ред. А.И. Подольский. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 1998. – 480 с.
- 28 Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175
- 29 Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с. — (Библиотека всемирной психологии)
- 30 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 713 с.: ил. – (Мастера психологии)
- 31 Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. -Томск: «Пеленг», 1995. – 144 с.
- 32 Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. - Алматы, 2008. - 168 с.
- 33 Анисимов О. С. Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии. – М. -Новгород, 1995. – 313 с.
- 34 Петровский В. А. Проблемы активности личности / В. А. Петровский. — М.: Политиздат, 1991. - 203 с.
- 35 Сейталиев К.Б. Педагогика. –Алматы: Атамұра, 2014 -420 б.
- 36 Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. - М.: Знание, 1979. - 63 с.

- 37 Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности//Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. - М.,1989. - С. 110-134.
- 38 Смирнов С.А. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 512 с.
- 39 Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // Journal of Consulting Psychology, 1957. - Vol. 21, 95–103
- 40 Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А.М. Матюшкин. - М.: КДУ, 2015. - 190 с.
- 41 Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. // Субъект и личность в психологии саморегуляции. М.-Ставрополь: Изд-во ПИ РОА, СевКавГТУ, 2007. - С. 12-30
- 42 Трапицын С.Ю. и др. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для среднего профессионального образования (2-изд,дополн и пераб.) -М.: Юрайт, 2023-478 с.
- 43 Бейсенбаева А.А. Гуманизация образования старшеклассников на основе межпредметных связей: дис ... док. пед. наук: 13.00.01. - Алматы, 1996. – 249 с.
- 44 Хмель Н.Д. Особенности управления педагогическим процессом в общеобразовательной школе. - Алматы: Мектеп, 1986. - 70 с.
- 45 Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск: «ПЕЛЕНГ», 1993. — 270 с.
- 46 Сериков В.В. Образование и личность. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
- 47 Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 36 с.
- 48 Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. - 2003. - №5 - С. 55-61.
- 49 Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного образования. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - 258 с.
- 50 Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния/ В.М. Шепель. - 2-е изд. перераб. и доп. - М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 2007. - 382 с.
- 51 Роговая О.Е. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. - 280 с.
- 52 Делор Ж. Образование: скрытое сокровище. Основные положения доклада межд.комиссии по образованию для XXI века /Ж.Делор - ЮНЕСКО,1996. -31 с.
- 53 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании – М.:Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

- 54 Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 8-14.
- 55 Перленбетов М.А. Психодиагностика уровня коммуникативных навыков и эмпатии учащихся лица// Мат.межд.научно-практ.конференции «Проблемы современного качества образования и духовного обновления: ориентация на будущее», посв. Дню Независимости РК, 2020-С.73-81
- 56 Бабанский Ю.К. Избранные педагогические исследования /Сост.М.Ю.Бабанский.-М.:Педагогика, 3 изд., - 2006. – 559 с.
- 57 Лошкарева Н.А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01. - М., 1990. - 378 с.
- 58 Лимитовский М. А., Лобанова Е. Н., Паламарчук В. П., Минасян В. Б. Корпоративный финансовый менеджмент. – М.: Юрайт-Издат, 2012. - 992 с.
- 59 Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. - Владимир, 1972. - 191 с.
- 60 Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.:Юрайт, 2011. - 464 с.
- 61 Фридман Л.М. и др. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
- 62 Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.:Педагогический поиск, 2001. – 384 с.
- 63 Салимбаев О. Научные основы формирования общеучебных умений и навыков школьников в естественнонаучном образовании: автореф. дис ... док. пед. наук: 13.00.01 – Алматы, 1997. – 41 с.
- 64 Свирин А.А. Управленческие умения в жизни школьников: URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskie-umeniya-v-zhizni-shkolnikov> 02.09.2020.
- 65 Dietrich S. Fuchs-Bruninghoff (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen auf dem Weg zueiner neuen Lern kultur. - Frankfurt am Main, 1999. – 133 p.
- 66 Kraft S. Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. - Hohengehren, Schneider Verlag, 2010. - P. 76-79.
- 67 Reischmann J. Selbstgesteuertes Lernen: Entwicklung des Konzepts und neuere theoretische Ansätze // In : S. Kraft (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Schneider Verlag. - Hohengehren, 2019. - P. 107-126.
- 68 Faulstich P. Einige Grundfragen zur Diskussion um "selbstgesteuertes Lernen" // In: Dietrich, S. Fuchs-Bruninghoff (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen auf dem Weg zueiner neuen Lernkultur. - Frankfurt am Main, 1999. - P. 24-39.
- 69 Friedrich H.F. Analyse und Forderung kognitiver Lernstrategien // Empirische Padagogik, 2015. - № 9 (2). - P. 115-153.

70 Weinert F.E. Fur und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen padagogisch-psychologischer Forschung // Zeitschrift fur Padagogische Psychologie, 1996. - 10 (1). - P.1-12.

71 Deitering F G. Selbstgesteuertes Lernen // Gottingen: Verlag fur Angewandte Psychologie, 1995. – 175 p.

72 Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения. - М.: МИГУ, 2012. - 210 с.

73 Нарыбаев К.Н., Аганина К.Ж., Нурлихина Г.Б., Утебаева Н.М., Жунусбекова А., Книсарина М.М. Менеджмент в сфере образования Республики Казахстан: учебное пособие. - Алматы, 2014. - 165 с.

74 Книсарина М.М. Социально-экономические и психолого-педагогические предпосылки подготовки учителей к формированию управленческих умений у школьников // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. - Алматы. - 2015. - №4 (66). - С. 76-82.

75 Баймолдаев Т.М. Педагогический менеджмент и современное управление школой. - Алматы: научно-издательский центр «Гылым», 2010 – 136с

76 Третьяков П.И. Управление школой по результатам. - М.:Новая школа, 1998. - 288 с.

77 Абдукаримова У.С. Внутришкольное управление на основе системного подхода с развитием навыков самоуправления у учащихся: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Юж.каз.гос.ун.им. М.О.Ауэзова (ЮКГУ), 2003.

78 Токарева Ж.И. Новые подходы к постановке учебно-воспитательных задач в школе: Сб. материалов респ. семинара-совещания рук. Инновационных учеб. заведений. - Алматы, 1996. - 115 с.

79 Кыркбаев П.Н. Формирование организационно-управленческих умений студентов в процессе физического воспитания: автореф. ... канд. пед. наук:13.00.08. - 2001.

80 Койшибаев Б.А., Камышева А.Г. Комплексный подход к управлению познавательной деятельности учащихся. - Алматы: Мектеп, 1987. - 120 с.

81 Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- Нижний Новгород, 1998. - 150 с.

82 Свирин А.А. Социально-педагогические условия развития управленческих умений у школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2007. – 220 с.

83 Викина Н.А. Формирование умений рациональной организации учебного труда младших школьников на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Челябинск, 2010. - 231 с.

- 84 Батомункуева А.Д. Формирование управленческих компетенций учащихся гимназии: социологический анализ: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08. - Чита, 2010. - 170 с.
- 85 Завойская И.В. Игровой менеджмент как фактор подготовки учащихся к управленческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Челябинск, 2000. - 174 с.
- 86 Куттыкжанова З.А. Психолого-педагогическая технология обучения по системному обучению: Материалы респ. научно-практической конференции «Качество школьного образования в Республике Казахстан: состояние, тенденция и перспектива. - Алматы, 2000. – 288 с.
- 87 Кузнецов С.А. Современный Толковый словарь русского языка. - Спб. «Норинт», 2002. - 960 с.
- 88 Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь, 8-е изд., стереотип. - М.: Русс.яз., 2002 - 882 с. - Библиотека словарей русского языка.
- 89 Головин С.Ю. Словарь психолога-практика, 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Харвест, 2001. - 976 с. - Библиотека практической психологии.
- 90 Орлов В.И. Знания, умения, навыки и обучение. - М.: Типография ЦУМКа Центросоюза, 1995. - 46 с.
- 91 Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Общеучебные умения: очарование очевидного. - Челябинск: ЦНТИ, 1996. - 86 с.
- 92 Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. - 2003. - № 8. - С. 115-126.
- 93 Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пос. для учителя. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
- 94 Суровицкая Ю., Дементьева Н. и др. Регулятивные универсальные учебные действия// Доклады Казахской академии образования. - Нур-султан, 2020– №3. - С. 150-155. <https://egi.edu.kz/wp-content/uploads/2020/11/КАО-3-2020.pdf>
- 95 Дементьева Н. и др. Воспитание уверенности в себе у учащихся гуманитарно-технического лицея//Сб. статей XXXI международного научно-исследовательского конкурса «Лучшая научная статья- 2019». – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С.77-79 (В соавторстве Садыкова А.). <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2019/12/%D0%9A-203.pdf>
- 96 Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание). - Рязань: Ряз. пед. ин-т, 1992. - 575 с.
- 97 Бекузарова Н.В. «Воспитание организованности младших школьников»: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Красноярск, 200. – 226 с.
- 98 Тиринова О.И. Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. - 2002. - № 12. – 103 с.

- 99 Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. - СПб.:Изд. «Речь», 2002. - 148 с.
- 100 Антонов Ю.И. «Формирование управленческих умений у будущих офицеров-менеджеров»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Саратов, 2009. – 160 с.
- 101 Даржания А.Д. «Формирование организационно-управленческих умений студентов технических специальностей профессионального колледжа»: дис. .канд. пед. наук: 13.00.08. - Ставрополь, 2010. - 222 с.
- 102 Титаренко Н.Н. Формирование умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Челябинск, 2004. - 159 с.
- 103 Пенюшева С.Н. Формирование учебно-управленческих умений, навыков и способов познавательной деятельности в начальной школе // URL:http://59440s011.edusite.ru/p57_aa1.html.
- 104 Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. - Алматы: Гылым, 1998. - 87 с.
- 105 Большая советская энциклопедия // URL:<http://bse.chemport.ru/>, 2015.
- 106 Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Русский язык, 1988, - 750с
- 107 Кузнецов С.А. Современный Толковый словарь русского языка. - Спб. «Норинт», 2002. - 960 с.
- 108 Усова А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: Избранное. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. - 221 с.
- 109 Жунусбекова А. Подготовка будущих учителей начальных классов к управленческой деятельности: дисс. доктора философии (PhD). - Алматы, 2015.- 162 с.
- 110 Тесленко А.Н. Педагогика: учебное пособие для магистрантов. - Астана: ЕАГИ, 2010 - 465 с.
- 111 Боброва В.Г. Теоретические вопросы проблемы профессионально педагогических умений и пути их формирования. - Воронеж, 1985. - С. 20-30.
- 112 Титаренко Н.Н. Диагностика общеучебных организационных умений младших школьников // Завуч начальной школы. 2004. - № 3. - С. 4756.
- 113 Сейдекулова К.С. Педагогические условия формирования организованности у старших дошкольников (На материале занятий по ручному труду): автореф. канд. пед. наук: 13.00.01. - Бишкек, 1993. - 17 с.
- 114 Перченко Е.Л. Психологические условия формирования организованности у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Череповец, 2006. – 113 с.
- 115 Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. - Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. - 224 с.
- 116 Баттерворт Дж. Принципы психологического развития / пер. с англ. – М.: Кошто-Центр, 2000. – 349 с.

- 117 Каменская В.Г. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит // Психологический журнал. – 2005. - №4, июль. – С. 77-88.
- 118 Цукерман Г. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема: Возрастная и педагогическая психология // Вопросы психологии. - 2001. - №5. - С.19-34
- 119 Соловьева О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология // Вопросы психологии. - 2003. - № 3.- С. 23-25.
- 120 Столяренко Л.Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672 с.
- 121 Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. - М.: Независимая фирма «Класс». 2001. – 336 с.
- 122 Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. - Ростов н/Д, 2002. - 544 с.
- 123 Войтоловский Л.Н. Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Психология масс. 88 с., Ч. 2. Психология общественных движений. - М., 1925. - Ч. 1. - 118 с.
- 124 Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во «Совершенство», 1998. - 608 с.
- 125 Covey S. Leadership based on principles / Trans. from English - 9th ed. - М.: Alpina Publisher, 2019 - 302 p.
- 126 Dementyeva N, Sadykova A. Some aspects of educating students about self-confidenc // Materials of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration» - Reports in English. Minzu University of China, Beijing, PRC) Scientific research. SCO countries: synergy and integration” China Beijing, 2019–129-132p.
https://kpfu.ru/staff_files/F_1183896347/Scientific_research_of_the_SCO_countries___English_Reports___March_25_26___Part_1__2_.pdf
- 127 Ждан А. Н. А.Н.Леонтьев как лидер психологической науки // Вопросы психологии, 2017. - №3. - С.44-54.
- 128 Общая теория систем: основы, развитие, применение = General System theory: Foundations, Development, Applications. — 1st ed. — N. Y.: George Braziller, Inc., 1968. - 289 p.
- 129 Саркисян С.А., Голованов Л.В. Прогнозирование развития больших систем. - М. : Статистика, 1975. - 192 с.
- 130 Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания./Ред.Л.П.Буева, Л.И.Новикова, Г.Н.Филонов. - М.: Педагогика, 1974. - 260 с.

- 131 Исламгулова С.К. О некоторых вопросах управления школой // Творческая педагогика.-№3.-2015.-92 с.
- 132 Хакен Г. Синергетика: Принципы и основы. Перспективы и приложения: Принципы и основы: Неравновесные фазовые переходы и самоорганизация в физике, химии и биологии / пер. с англ. / Г. Хакен. - М.: Ленанд, 2015. - 448 с.
- 133 Пригожин И.Р., Стенгерс И. «Время, хаос, квант», - М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.
- 134 Жаботинский А.М. Периодический ход окисления малоновой кислоты в растворе (исследование кинетики реакции Белоусова) // Биофизика. 1964. - Т.9. – 306 с.
- 135 Андронов А.А., Витт А.А., Хайкин С.Э. Теория колебаний. - М., 1981.
- 136 Аршинов В. И., Буданов В. Г., Войцехович В. Э. Принципы представления процессов становления в синергетике // Логика, методология, философия науки: XI Междунар. конф. – М.; Обнинск, 1995. – Секция 8: Методологические проблемы синергетики. – С. 3–5.
- 137 Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
- 138 Рузавин Г.И. «Философия науки». - М., 2005.
- 139 Маслоу А. Мотивация и личность // Психология личности. Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – Т. 1.- С. 391-416.
- 140 Роджерс К. Что значит «становиться человеком»? // Психология личности. Т. 1. Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахра-М», 2000. – С. 363-378.
- 141 Белухин, Д. А. Личностно-ориентированная педагогика: учеб, пособие / Д. А. Белухин. — М.: Моек, психол.-социал. ин-т, 2005. – 310 с.
- 142 Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно- ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. -352 с.
- 143 Кошербаева А.Н. Менеджмент в образовании. Теория и практика управления педагогическими системами - Алматы, 20 – 400 с.
- 144 Омарова С. К.Современные тенденции образования в эпоху цифровизации // Педагогика. Вопросы теории и практики. -Тамбов: Грамота, 2018. - № 1(09). - С. 78-83. ISSN 2500-0039. www.gramota.net/editions/4.html.
- 145 Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.
- 146 Шмырева Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития : Учебное пособие / Шмырева Н. А. , Губанова М. И., Крецан

- З. В. ; Кемеровский гос. ун-т, Межвузовская каф. общей и вузовской педагогики. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. - 120 с.
- 147 Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. - 937 с.
- 148 Философия образования. Словарь. / Сост. В.М. Кондратьев, М.И. Яскевич. Под ред. Б.Н. Бессонова, В.М. Кондратьева. - М.: МГПУ 2011. -208 с.
- 149 Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / отв. ред. М. Н. Скаткин; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1987. – 400 с. http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov_izbrannye-pedagogicheskie_1987/
- 150 Akhmetov A. Dementieva N. Inovative consortiums as knowledge quality management for students in Kazakhstan //«Педагогика и психология» КазНПУ им. Абая. - Алматы, 2023. - №2 (55). – С. 261-268. <https://doi.org/10.51889/2077-6861.2023.30.2.010>
- 151 Кошербаева А., Дементьева Н. Актуальные вопросы формирования управленческих умений старшеклассников// Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Серия «Педагогические науки». - Алматы, 2023. - № 2 (69). – С.318-339. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2>.
- 152 Алпысбай Л., Дементьева Н. Білім беру ортасын басқаруда өлшеу мен бағалаудың мәні: педагогикалық және психологиялық аспектілері // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». - Алматы, 2023. - №2 (78). – 126-135 б. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.013>
- 153 Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. - М.: ИНФРА-М, 2003. - 576 с.
- 154 Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. - Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
- 155 Dementieva N and oth. Methodological Aspects of Content - Based Strategies in Classroom Managerial Activity // European Journal Conteraporary Education. – 2023. - Vol.12. – Iss.2. – P. 426-433. <https://ejournal1.net/index.php/ejce/article/view/430>
- 156 Корчак Я. Педагогическое наследие. - М., 1990. - С. 172.
- 157 Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах: Учеб.-метод. пособие. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, (Б-ка руководителя образоват. учреждения), 2002. - 160 с.
- 158 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1982. - Т.2. - С. 68.
- 159 Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX - 90-е годы XX вв). / Под ред. М.В.Богуславского, З.И.Равкина. - М., 1988. - С. 14-34.

- 160 Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1982. - С. 242-245.
- 161 Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. - В 2-х т. - М., 1980.-Т. 1.-С. 163-185.
- 162 Вентцель К.Н. Самоуправляющиеся общины детей как средство воспитания. «Свободное воспитание», 1991. - № 6. - С. 10-34.
- 163 Макаренко А.С. Собр. Сочинений.- В 7 т. - М., 1980.- Т. 5. - С. 186.
- 164 Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 260с
- 165 Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М., 1995.- 157 с.
- 166 Дементьева Н. и др. Учебно-воспитательный процесс: формирование уверенности и коммуникаций у учащихся. Коллективная монография «Инновационные процессы в науке и образовании». Под общ.ред. Г.Ю.Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – 230 с. <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2021/05/%D0%9C%D0%9E%D0%9D-153.pdf>
- 167 Тесленко А.Н. Педагогика: учебное пособие для магистрантов. - Астана: ЕАГИ, 2010 - 465 с.
- 168 Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. - 2003. - № 4. – 22 с.
- 169 Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. - М.: Эгвес, 2004. - 120 с.
- 170 Монахов В.М., Смыковская Т.К. Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя / В.М. Монахов, Т.К. Смыковская // Школьные технологии. - 2001. - № 4. – 51 с.
- 171 Моросанова В.И. Психология саморегуляции человека. учебное пособие. – М.: НПФ «Смысл», 2007. – 308 с.
- 172 Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.И. В. Дубровина (отв.ред.) и др. - М.: изд. АПН СССР, 1988. - С. 110-128.
- 173 Жайтапова А.А., Садвакасова З.М. Білім беру ұйымын басқарудағы TQM: оқу құралы –Алматы:Қазақ университеті, 2021 -280б.
- 174 Сыздыкбаева А.Д. Некоторые аспекты личностно-центрированного подхода в системе развития управленческих умений// Наука и жизнь Казахстана.- Астана, 2018.-№5(59).-С.75-81 (в соавторстве Книсарина М.М.).
- 175 Санитарова Н.Д. Проектирование интегральных образовательных программ педагогами дополнительного образования детей на основе акмеологического подхода: автореф. ... дис. канд.пед.наук. - СПб, 2004. – 23

176 Дементьева Н. и др. Педагогический менеджмент в управлении образовательным процессом// Сб. статей XXXI международного научно-исследовательского конкурса «Лучшая научная статья- 2019». – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С.238-24. <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2019/12/%D0%9A-203.pdf>

177 Дементьева Н. И. Стратегический менеджмент – современная система управления образовательной средой // Мат. В Сб. научных статей II Международной научно-практич. конферен. ученых и учителей «Инновации в образовании: опыт, проблемы и перспективы». – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2023. – С. 367-360.

178 Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учеб. пособие / О. Н. Олейникова. – М.: Альфа-М : ИНФРА-М, 2010. – 256 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Характеристика содержания разных типов образовательных организаций

Таблица А1. – Сравнительное описание структуры общеобразовательной школы, гимназии и лицея

Гимназия		Лицей	Общеобразовательная школа
1	2	3	4
Общий контент организаций	<p>1) Организуется на базе 1-11 (12) классов средней общеобразовательной школы по следующей структуре:</p> <p>2). уровень начального образования (1-4 классы начальной школы) обеспечивает овладение основными умениями и навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, умениями самоконтроля самокоррекции, а также направлена на выявление степени индивидуальных способностей ребенка; 3) уровень основного среднего образования (5-9 (10) классы основной школы) обеспечивает условия становления и формирования личности учащегося на основе освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ основной школы, обеспечивающей предпрофильную подготовку учащегося наряду с базовой</p>	<p>1) Организуется на базе 1-11 (12) классов средней общеобразовательной школы по следующей структуре:</p> <p>2) уровень начального образования (1-4 классы начальной школы) обеспечивает овладение основными умениями и навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, умениями самоконтроля и самокоррекции, а также направлена на выявление степени индивидуальных способностей ребенка;</p> <p>3) уровень основного среднего уровня образования (5-9 (10) классы основной школы) обеспечивает</p>	<p>Среднее общее образование приобретает поэтапно путем усвоения образовательных программ трех ступеней: начальной (1-4 классы), основной (5-9 классы) и старшей (10-11 или 12 классы).</p> <p>Целью деятельности общеобразовательных школ как и школ-гимназий, школ-лицеев является создание оптимальных условий для качественного усвоения общеобразовательных программ начального, основного среднего, общего среднего образования, а также дополнительных общеобразовательных программ, предусматривающих углубленное, профильное, дифференцированное обучение обучающихся.</p> <p>Обучение по единым стандартам образования. При выпуске вручаются аттестаты единого образца. Набор преподавателей по конкурсу.</p>

Продолжение таблицы А.1

1	2	3	4
	<p>подготовкой. На этой ступени гимназия обеспечивает завершение базовой подготовки учащегося на основе внутренней и внешней дифференциации;</p> <p>4) уровень общего среднего образования (10-11 (12) классы старшей школы) обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки обучающегося на основе освоения профильных программ обучения.</p> <p>5) Гимназии, лицеи, профильные школы работают по индивидуальному штатному расписанию, составленному на основе типового штата.</p> <p>6) Общее руководство гимназией, лицеем, профильной школой осуществляет Совет или педагогический совет гимназии, в состав которого входят и представители соответствующего высшего учебного заведения.</p>	<p>условия становления и формирования личности учащегося на основе освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ основной школы, обеспечивающей предпрофильную подготовку учащегося наряду с базовой подготовкой;</p> <p>4) уровень общего среднего уровня образования (10-11 (12) классы старшей школы) обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки обучающегося на основе освоения профильных программ обучения.</p> <p>5) Гимназии, лицеи, профильные школы работают по индивидуальному штатному расписанию, составленному на основе типового штата.</p> <p>6) Общее руководство гимназией, лицеем, профильной школой осуществляет Совет</p>	

Продолжение таблицы А.1

1	2	3	4
		или педагогический совет гимназии, в состав которого входят и представители соответствующего высшего учебного заведения.	
Отличительный контент организаций	Имеет направления: гуманитарное, лингвистическое, эстетическое, а также многопрофильное. Является во многом обычной школой, В профильных классах гимназисты изучают отдельные теоретические дисциплины	Имеет направления: естественно-математическое, экономическое, а также Многопрофильное. то время как в лицее особое внимание уделяется практической деятельности.	Поступают с 1-го класса Не имеет конкретного направления

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Положение о ученическом самоуправлении по принципу культуросообразности

Нормативно-правовой блок

1. Закон РК «Об образовании»; Конвенция ООН о правах ребенка.
2. Типовое положение об общеобразовательной организации. Устав школы;
3. Положение о школьном самоуправлении;

Общие положения.

Самоуправление— это специфическая организация коллективной деятельности учащихся и стейкхолдеров, которая основана на развитии самостоятельности детей для достижения значимых целей.

Функции ученического самоуправления:

- обеспечение гармонии во взаимоотношениях в коллективе;
- умение сочетать индивидуальные и коллективные виды деятельности, объединять усилия педагогов, детей, родителей для результативной деятельности;
- определяет перспективы на основе диагностики и мониторинга;
- помогает осознанию ответственности за выполняемую деятельность.

Основная цель ученического самоуправления: подготовка школьников к участию в общественном самоуправлении, воспитание адаптивных лидеров. Ученическое самоуправление обеспечивает возможность каждому школьнику принимать участие в организаторской деятельности.

Цель создания структуры ученического самоуправления: формирование у школьников личной готовности к самореализации в условиях современного общества через освоение навыков социального взаимодействия.

Задачи:

- создать условия для полноценного раскрытия и реализации творческих способностей школьников;
- увеличить число детей и подростков, принимающих участие в организации внутришкольной жизни, научить их самостоятельно устранять дефицит общения;
- сформировать умение сочетать личные и групповые интересы;
- формировать потребность в здоровом образе жизни; развивать лидерские качества;
- формировать уважительное отношение к правам ребенка в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.

В связи с данными задачи осуществляется:

- Реализация права обучающихся на участие в процессе управления образовательной организацией;

- Создание условий для самореализации личности учащегося: развитие творческих способностей, формирование самостоятельности, активности и ответственности в любом виде деятельности;
- Определение организационной структуры ученического коллектива, призванной реализовать выявленные потребности и интересы учащихся;
- Организация деятельности органов ученического самоуправления;
- Развитие положительного отношения к общечеловеческим ценностям, нормам коллективной жизни;
- Воспитание гражданина с высокой демократической культурой, способного к социальному творчеству, умеющего действовать в интересах своей личности, общества и Отечества;
- Подведение итогов работы, анализ ее результатов;

Ученическое самоуправление базируется на следующих принципиальных позициях:

1. Целесообразность — деятельность органов ученического самоуправления должна быть направлена на реализацию интересов и потребностей учащихся.
2. Гуманность — действия органов самоуправления должны основываться на нравственных принципах.
3. Равноправие — все должны иметь право решающего голоса при принятии того или иного решения.
4. Выборность — полномочия приобретаются в результате выборов.
5. Откровенность и гласность — работа органов самоуправления должна быть открыта для всех учащихся.
6. Законность — неукоснительное соблюдение правовых и нормативных актов.
7. Самодеятельность — творчество, активность, самостоятельность учащихся.
8. Ответственность — необходимо регулярно отчитываться за проделанную работу и ее результаты перед своими избирателями.

Организационный блок. Ученический Совет — это высший орган и главный механизм организаторской работы в школе, который возглавляет президент школы и вице-президент. Затем формируется совет адаптивных лидеров из числа представителей классов, которые отвечают за направление самоуправленческой деятельности. Ученический совет утверждает перспективный план работы на конкретный срок, а затем анализирует его выполнение

Система школьного самоуправления имеет 2 уровня. Первый уровень - индивидуальный, отдельные учащиеся, имеющие право избирать и быть избранными в органы ученического самоуправления, активно принимающие в нём участие, классы, выбирающие из своего числа представителя в органы

ученического самоуправления и выдвигающие кандидата в Председатели ученического самоуправления. Индивидуальный уровень – ученик.

Педагогические задачи:

- Стимулирование самостоятельной деятельности и инициативы учащихся под руководством классных руководителей и стейкхолдеров;
- Создание условий для реализации творческого потенциала каждой личности;
- Воспитание ответственности за порученные дела;
- Обеспечение отношений сотрудничества между учителями и учащимися.

Второй уровень - школьное самоуправление. Совет занимается законотворческой деятельностью, проводящей совместные заседания с привлечением различных стейкхолдеров, заинтересованных лиц в самоуправлении. Председатель Совета ученического самоуправления - регламентирует и отслеживает работу органов ученического самоуправления. Совет школы – высший орган самоуправления школы.

Уровень – общешкольное ученическое самоуправление. Педагогические задачи:

- Помощь в планировании, организации и последующем анализе общественных мероприятий по различным направлениям деятельности;
 - Формирование актива школы, анализ результативности работы актива.
- Помощь в разработке предложений ученического коллектива по совершенствованию учебно-воспитательного процесса;
- Помощь в организации шефской работы;
 - Развитие интереса к учёбе, совместной деятельности на благо школы, района, города и страны;
 - Демократизация и совершенствование учебно-воспитательного процесса

Содержательный блок. Содержание работы органов самоуправления определяется исходя из ведущих видов деятельности, характерных для организации внеурочных занятий в школе. Такими видами деятельности являются:

- Познавательная деятельность – предметные недели, встречи с интересными людьми, интеллектуальные игры, диспуты, конференции, консультации (взаимопомощь учащихся в учебе), разработка проектов и их реализация.
- волонтерская деятельность – забота о порядке и чистоте в школе, благоустройство школьных помещений, организация дежурства; помощь взрослым и нуждающимся.
- Спортивно-оздоровительная деятельность: организация работы спортивных секций, спартакиад, соревнований, спортивных эстафет, дней здоровья;
- Художественно-эстетическая деятельность: тематические концерты, фестивали, праздники, конкурсы, акции, выставки, встречи;

- Информационная деятельность – пресс-центр (письменная информация о жизни классов школы). Вся деятельность планируется самими учащимися, в ходе реализации плана учащимся оказывается помощь, как на классном, так и на общешкольном уровне.

Основные функции органов ученического самоуправления.

Совет школы:

- Рассматривает и утверждает перспективный план деятельности органов самоуправления.
- Решает вопросы, связанные с участием учащихся в управлении школы.
- Вырабатывает и формирует предложение ребят по совершенствованию работы. Заслушивает отчеты и информации, оценивает результаты.

Совет адаптивных лидеров:

- Координирует деятельность всех органов и объединений учащихся, планирует и организует внешкольную и внеклассную работу.
- Организует самообслуживание учащихся и дежурство, поддерживает дисциплину и порядок в школе.
- Рассматривает и утверждает положение, памятки, инструкции, регулирующие внутреннюю деятельность учащихся в классах.
- Организует работу СМИ. Решает вопросы поощрения и наказания, Организует соревнования между классами и рабочими органами самоуправления.

Президент:

- Обеспечивает согласованность действий всех органов ученического самоуправления (СУ). Координирует деятельность совета адаптивных лидеров
- Следит за соблюдением правил игры всеми участниками, в том числе взрослыми.
- Принимает активное участие в наиболее важных школьных мероприятиях;
- Является представителем от школьного общества учащихся на педсоветах, Совете школы, родительских собраниях. Сотрудничает с администрацией школы
- Вносит коррективы в план работы органов СУ;
- Проводит внеплановые встречи и заседания с участниками СУ;

Вице-президент:

- Сотрудничает с социальным педагогом, школьным психологом, тьюторами
- Создает условия для учебной деятельности школьников.
- Собирает информацию об учебном процессе. Руководит ученическим научным обществом. Проводит интеллектуальные мероприятия совместно с адаптивными лидерами.

Регулирование – внесение изменений в функционирование системы, если она отклоняется от нормы. На первом уровне в классных коллективах анализируют деятельность каждого члена коллектива и свою собственную.

Педагогическая и психологическая поддержка оказывается стейкхолдерами: школьный психолог, социальный педагог и организатор ВР; тьютор, зам. директора по УВР). Школьный психолог периодически проводит диагностику, коррекционные работы; совместно с классным руководителем, тьютором и социальным педагогом создают безопасную, доброжелательную атмосферу для учащихся, в которой они будут чувствовать себя понятыми и принятыми (тренинги, дискуссионные площадки и др.).

Технологический блок. – практическая реализация плана ученического самоуправления. Реальность использования данной модели обусловлена тем, что её разработка ведется с учётом реальных возможностей и потребностей учащихся

Ожидаемые результаты:

- Повышение гражданской позиции школьников;
- Повышение заинтересованности в развитии школы;
- Возможность участия всех детей в управлении школой в соответствии с их способностями и возможностями;
- Увеличение занятости детей во внеурочное время;
- Улучшение нравственного, физического здоровья учащихся;
- Активизация творческой деятельности учащихся;
- Снижение количества детей, имеющих вредные привычки;
- Снижение динамики роста детской возрастной преступности, а также правонарушений.

Основные формы ученического самоуправления.

- Заседания Совета ученического самоуправления;
- Участие в работе собрания;
- Участие в работе ученических и родительских собраний;
- Проведение благотворительных и иных акций;
- Проведение социологических опросов; Участие в работе творческих групп;
- Проведение круглых столов; Организация и проведение досуговых мероприятий; Организация и проведение спортивных соревнований;

Заключение. Ученическое самоуправление – это совместная и самостоятельная жизнь, в которой каждый ученик может определить свое место и реализовать свои способности и возможности. Для роста активности детского коллектива решающую роль играет стиль взаимоотношений взрослых и детей, важными чертами которого является вера в силы детей, стремление развивать и максимально использовать их инициативу, самостоятельность, воспитывать самостоятельность в решении всех вопросов жизни коллектива с целью, чтобы учащиеся на деле сами стали организаторами определённых участков работы. Недостаточно просто предоставлять им права, необходимо их научить выполнять свои обязанности и пользоваться своими правами.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Положение о классном руководителе

Настоящее Положение разработано на основе Закона Республики Казахстан «Об образовании». Конвенции о правах ребенка. Устава школы, методических рекомендаций по организации деятельности классного руководителя Министерства просвещения РК

Вводная часть

Классное руководство осуществляется в единой системе учебно-воспитательного пространства школы. Деятельность классного руководителя является одним из решающих элементов организуемого в школе воспитательного процесса и ученического самоуправления.

I. Общие положения

Классный руководитель - это педагог класса, прослеживающий процесс формирования личности каждого ребенка и содействующий наилучшему освоению и усвоению мира каждым ребенком.

Классный руководитель - это организатор ученического самоуправления в классном коллективе; сосредоточие всех социальных воздействий на ребенка, организатор его стратегических коммуникаций в социуме.

Цель классного руководства: способствовать формированию личности школьника, ответственного, самоорганизованного с качествами адаптивного лидера.

Основные направления воспитательной деятельности классного руководителя.

Одним из важнейших направлений в деятельности классного руководителя является системная работа с коллективом класса. Классный руководитель гуманизирует отношения между детьми в коллективе, способствует формированию нравственных смыслов и духовных ориентиров, организует социально ценные отношения и переживания воспитанников в классном сообществе, творческую, личностно- и общественно-значимую деятельность, систему самоуправления, создает ситуации защищенности, эмоционального комфорта, благоприятные условия развития ребенка.

III. Функции и обязанности классного руководителя

1. *Организационно-координирующая функция*, диктующая содержание работы:

– организация и стимулирование разнообразной деятельности детей; установление связи школы и семьи;

– работа с учителями, работающими в классе; ведение документации (журналы, дневники, личные дела учащихся, план работы классного руководителя).

– *Коммуникативная функция*, обязывающая классного руководителя:

– регулировать межличностные отношения; устанавливать оптимальные взаимоотношения «ученик-учитель»; определять направления в развитии коммуникационного пространства.

2. Аналитическая:

- изучение индивидуальности учащегося;
- анализ и изучение развивающегося коллектива;
- анализ семейного воспитания каждого ученика;
- анализ и оценка воспитанности личности и коллектива;
- анализ и рефлексия своей работы с классным коллективом.

3. Самоуправленческая:

- создавать благоприятные условия для самоорганизации личности ученика,
- создавать благоприятные условия для развития ученического самоуправления в школе.

Ведущие обязанности: создавать благоприятные условия для развития личности каждого ребенка; проводить профилактическую работу по охране здоровья учащихся (курение, алкоголь, наркотики); воспитывать в детях заботу о школе, ее эстетическом виде; развивать классное ученическое самоуправление; следить за успеваемостью и посещаемостью учащимися класса; поддерживать связи с родителями, проводить для них педагогический «всеобуч»; своевременно доводить до учащихся правовые знания.

IV. Полномочия и права классного руководителя.

Классный руководитель имеет право: 1. Контролировать посещаемость учебных занятий учениками его класса. 2. Координировать работу учителей предметников через проведение педагогических консилиумов, «малых педсоветов». 3. Составлять личный план воспитательной работы и выбирать средства его реализации. 4. Получать квалифицированную помощь от администрации в проведении воспитательной работы. 5. Защищать и представлять права ребенка перед администрацией и в других инстанциях. 6. Посещать учащихся на дому по согласованию с семьей. 7. Отказаться от классного руководства в случае неразрешенного конфликта или по личным обстоятельствам.

V. Критерии оценки труда классного руководителя.

Основными критериями оценки труда классного руководителя является:

1. Организация и анализ диагностики развития учащихся.
2. Участие учащихся в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах.
3. Анализ воспитательного плана и анализа воспитательной работы.
4. Конфликтности или ее отсутствие в классном коллективе, отсутствие правонарушений.

5. Уровень развития ученического самоуправления. Классный руководитель составляет социальный паспорт класса. Принято на педагогическом совете школы. Протокол № 6 от 30.08.2019 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

«Программа формирования управленческих умений старшеклассников в процессе организации самоуправления в школе»

Содержание

- 1 Пояснительная записка
- 1.1 Актуальность
- 1.2 Цель
- 1.3 Гипотеза
- 1.4 Задачи
- 1.5 Формы работы
- 1.6 Критерии результативности
- 1.7 Ожидаемые результаты
- 2 Содержание Программы**
- 2.1 Подготовительный этап
- 2.2 Поисковый этап
- 2.3 Практический этап
- 2.4 Итоговый этап
- 2.5 Список использованной литературы

1 Пояснительная записка. Содержание «Программы формирования управленческих умений старшеклассников в процессе организации самоуправления в школе» направлено на развитие у учащихся трех компонентов (эмоциональный, когнитивный, операциональный), позволяющих сформировать у них управленческие умения.

1.1 Актуальность.

Актуальность организации этой работы в Техническом лицее г.Кокшетау обусловлена как внешними, так и внутренними причинами. К внешним причинам можно отнести: смену общественных ценностей в стране; изменение нравственных ориентиров, приоритетов, всей идеологии; разрушение социальной устойчивости в обществе, что привело к ряду проблем среди подростков и молодёжи (возросло количество преступлений, растёт алкоголизм и наркомания). К внутренним причинам мы относим - готовность педагогического коллектива к решению поставленных задач: организация в школе воспитательной работы, как единой системы и наличие опыта по организации самоуправления в школе.

Предлагаемая программа позволяет осуществить формирование управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе и реализуется в 4 этапа: подготовительный, поисковый, практический и итоговый.

1.2 Цель программы: формирование управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе.

1.3 Гипотеза

Процесс организации самоуправления в школе позволит повысить компоненты управленческих умений учащих

1.4 Задачи:

- повысить осведомленность участников образовательного процесса об особенностях организации самоуправления,
- повысить их готовность к данному процессу,
- обозначить важность формирования управленческих умений,
- осуществить работу по формированию управленческих умений,
- проанализировать полученные результаты.

1.5 *Формы работы*: групповые мероприятия (круглые столы, заседания, сборы, совещания), индивидуальные консультации, первичная и вторичная диагностики учащихся, анкетирования и опросы среди педагогов и родителей, также просветительская работа среди них (на родительских собраниях и педагогических советах).

Участники

- учащиеся школы;
- администрация школы;
- педагоги школы
- родители

1.6 Критерии результативности

О результативности проведенной работы можно судить по таким критериям:

- результаты первичной и вторичной диагностики в экспериментальной и контрольной группах,
- качество организации, исполнения и анализа самоуправления в школе учащимися;

1.7 *Ожидаемые результаты*: освоение педагогами, учащимися и родителями теоретических основ формирования управленческих умений учащихся в процессе организации самоуправления в школе.

Результаты диагностического исследования по итогу внедрения программы показывают положительные результаты, что свидетельствует об ее эффективности.

Показателями сформированности управленческими умениями будут:

- стремление к завершению начатого дела, эмоциональная устойчивость, уважение к себе, восприятие себя как основного источника развития и регуляции, принятого окружающими людьми, который себя высоко ценит
- знание понятий «цель», «план», «алгоритм», «модель», «контроль», «оценка», «гибкость», «самостоятельность».
- умение формулировать и удерживать цель; создавать программу действий, необходимых для достижения цели; определять значимые условия для достижения цели; контролировать процесс и результаты; оценивать процесс и результаты;

определять и вносить коррективы; проявлять развитую регуляторную автономность.

2 Содержание Программы

Программа включает в себя 4 этапа, на каждом из которых происходит последовательная работа по формированию управленческих умений (эмоциональный, когнитивный и операциональный компоненты).

1 этап:- подготовительный

Цель-формирование готовности педагогического коллектива к организации ученического самоуправления 2017 г.

2 этап: - поисковый

Корректировка программы организации процесса самоуправления в школе.

Планирование работы по его реализации (2018г).

3 этап:- практический

Первичная диагностика уровня управленческих умений, реализация программы, совершенствование программы организации ученического самоуправления, выявление педагогических условий эффективности реализации программы (2019г).

4 этап: - итоговый

Совершенствование программы, ее дальнейшее развитие. Повторная диагностика уровня управленческих умений, анализ результатов (2020 г).

2.1 Подготовительный этап

Оценивание материально-технических возможностей школы

Изучение должностных обязанностей педагогов и администраторов дополнительного образования

Изучение основных нормативных документов по организации дополнительного образования

Формирование творческой группы среди педагогов. Составление целевой программы по самоуправлению и планов повышения квалификации педагогов. Пропаганда передового педагогического опыта по проблеме самоуправления на методических объединениях, педсоветах.

Постановка вопросов об ученическом самоуправлении на ученических собраниях, в классных коллективах.

Постановка вопросов об ученическом самоуправлении на родительских собраниях.

2.2 Поисковый этап. Анкетирование педагогического коллектива, сопоставление опыта, самоуправления в школах. Методическое обеспечение комплексной программы.

На общем сборе актива школы анкетирование учащихся. Дискуссии, деловые игры, конкурсные предложения, проекты среди учащихся.

Анкетирование родителей на собраниях.

2.3 *Практический этап.* Включение педагогов в разработку конкретных документов по самоуправлению. Консультативная помощь активу учеников.

Формирование воспитательных систем классных коллективов, включающих в свою структуру ученическое самоуправление, определение содержания деятельности в условиях инновационного развития школы.

Привлечение родителей к процессу создания системы ученического самоуправления на разных уровнях: классном, школьном, общешкольном.

2.4 *Итоговый этап.* Творческое сотрудничество с учениками и родителями. Методическая помощь в самообразовательной деятельности. Поддержка позиции классного руководителя как организатора ученического самоуправления. Предложения и практические замечания по действующим в школе документам по ученическому самоуправлению. Выборы органов самоуправления. Проведение школ актива. Определение содержания деятельности родителей.

2.5 *Список использованной литературы*

1 Кабуш В.Т. Самоуправление и его роль в управлении гуманистической системой воспитания //Классный руководитель.- М.: Центр «Педагогический поиск» 2003. - №8.- С.6-24, 32000 экз.

2 Кошербаева А.Н. Менеджмент в образовании. Теория и практика управления педагогическими системами-алматы, 2023-400с.

3 Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. /Алиева Л.В., Аржакаева Т.А.,В.А. Караковский и др.. - М.: Пед.об-во России, 1999. - 259 с. - ISBN 5-93134-021 -1, 5000 экз.

4 Книсарина М.М. Методические особенности формирования управленческих умений у младших школьников // Мат. Междун. научно-практич.конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов «Непрерывное профессиональное образование: теория и практика». - Новосибирск: САФБД, 2016. - С. 285-289.

4 Батомункуева А.Д. Формирование управленческих компетенций учащихся гимназии: социологический анализ: дис. .кан д. соц. наук: 22.00.08. - Чита, 2010. - 170 с.

5 Жунусбекова А. Подготовка будущих учителей начальных классов к управленческой деятельности: дисс. . доктора философии (PhD). - Алматы, 2015.- 162 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Исследование волевой саморегуляции (авторы – А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман)

Это тест-опросник, который позволяет определить уровень развития волевой саморегуляции. Испытуемому предлагается тест, содержащий 30 утверждений.

Определяется величина индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С).

Каждый индекс – это сумма баллов, полученная при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключом общей шкалы или субшкалы.

В вопроснике шесть маскировочных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале «В» должен находиться в диапазоне от 0 до 24, по субшкале «настойчивость» – от 0 до 16 и по субшкале «самообладание» – от 0 до 13.

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера как настойчивость и самообладание.

Уровни волевой саморегуляции определяются в сопоставлении со средними значениями каждой из шкал. Если они составляют больше половины максимально возможной суммы совпадений, то данный показатель отражает высокий уровень развития общей саморегуляции, настойчивости или самообладания, если они составляют меньше половины, то - низкий.

Высокий балл по шкале (от 12 до 24; от 50% до 100%) «В» характерен для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Как правило, они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Низкий балл (от 0 до 12; от 0 до 50%) наблюдается у людей чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. На положительном полюсе (от 8 до 16; от 50% до 100%) – деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы и соблазны, главная их ценность – начатое дело. Таким людям свойственно уважение социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций.

Низкие значения по данной шкале (от 0 до 8; от 0 до 50%) свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл (от 6,5 до 13; от 50% до 100%) по субшкале набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

На другом полюсе данной субшкалы (от 0 до 6,5; от 0 до 50%) – спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

«Методика исследования самооотношения» (автор – С.Р. Пантелеев).

Методика предназначена для выявления структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. Здесь, самооотношение понимается в контексте представлений личности о смысле "Я" как выражение смысла "Я", как обобщенное чувство в адрес собственного "Я". В основу понимания самооотношения положена концепция самосознания В.В. Столина.

В нашем исследовании мы диагностировали 4 из 9, предложенных автором, компонентов самооотношения: самоуверенность, саморуководство, отраженное самооотношение и самооценность.

При обработке результатов использовался специальный "ключ", с помощью которого получают так называемые "сырые" баллы.

Совпадение ответа испытуемого с "ключом" оценивается в 1 балл (таблица Г.1). Сначала подсчитываются совпадения ответов по признаку "согласен", затем - по признаку "не согласен".

Таблица Д.1 – Ключ

Шкала	Согласен	Не согласен
Самоуверенность	7,24,30,35,36,51,52,58,61,73,82	20,80,103
Саморуководство	43,44,45,74,76,84,90,105,106,108,110	109
Отраженное самоотношение	2,5,29,41,42,50,102	13,18,34,85
Самоценность	8,16,39,54,57,68,70,75,100	15,26,31,46,83

Полученные результаты суммируются. Затем сумма "сырых" баллов по каждой из шкал с помощью специальной таблицы переводится в стены (таблица Г.2). Стены служат основанием для интерпретации.

Таблица Д.2 - Таблица перевода "сырых" баллов в стены

Шкала	Стен									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Самоуверенность	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12	13	14
Саморуководство	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	11	12
Отраженное самоотношение	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11
Самоценность	0-1	2	3	4-5	6-7	8	9-10	11	12	13-14

Интерпретация показателей осуществляется в зависимости от их выраженности. При этом значения 1-3 (10-30%) стена условно считаются низкими, 4-7 (40-70%) - средними, 8-10 (80-100%) - высокими. Ниже приводится краткая интерпретация каждой из шкал.

Шкала "Самоуверенность" выявляет самоуважение, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть за что себя уважать. Высокие значения 8-10 (80-100%) характеризуют выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного "Я", высокую смелость в общении. Доминирует мотив успеха. Человек уважает себя, доволен собой, своими начинаниями и достижениями, ощущает свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Препятствия на пути к

достижению цели воспринимаются как преодолимые. Проблемы затрагивают неглубоко, переживаются недолго.

Средние значения 4-7 (40-70%) свойственны тем, кто в привычных для себя ситуациях сохраняет работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство.

Низкие значения 1-3 (10-30%) отражают неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях. Человек не доверяет своим решениям, часто сомневается в способности преодолевать трудности и препятствия, достигать намеченные цели. Возможны избегание контактов с людьми, глубокое погружение в собственные проблемы, внутренняя напряженность.

Шкала "Саморуководство" отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного "Я", либо внешних обстоятельств.

Высокие значения 8-10 (80-100%) характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя. Человек переживает собственное "Я" как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Он ощущает себя способным оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий. Человеку свойствен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя. Средние значения 4-7 (40-70%) раскрывают особенности отношения к своему "Я" в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, человек может проявлять выраженную способность к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности "Я" ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Низкие значения 1-3 (10-30%) описывают веру субъекта в подвластность своего "Я" внешним обстоятельствам и событиям. Механизмы саморегуляции ослаблены. Волевой контроль недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели. Основным источником происходящего с человеком признаются внешние обстоятельства. Причины, заключающиеся в себе, или отрицаются, или, что встречается довольно часто, вытесняются в подсознание. Переживания относительно собственного "Я" сопровождаются внутренним напряжением.

Шкала "Отраженное самоотношение" характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию. При

интерпретации необходимо учитывать, что шкала не отражает истинного содержания взаимодействия между людьми, это лишь субъективное восприятие сложившихся отношений.

Высокие значения 8-10 (80-100%) соответствуют человеку, который воспринимает себя принятым окружающими людьми. Он чувствует, что его любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за приверженность групповым нормам и правилам. Он ощущает в себе общительность, эмоциональную открытость для взаимодействия с окружающими, легкость установления деловых и личных контактов.

Средние значения 4-7 (40-70%) означают избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе. С его точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие. Низкие значения 1-3 (10-30%) указывают на то, что человек относится к себе как к неспособному вызвать уважение у окружающих, как к вызывающему у других людей осуждение и порицание. Одобрение, поддержка от других не ожидаются.

Шкала "Самоценность" передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного "Я" для других.

Высокие значения 8-10 (80-100%) принадлежат человеку, высоко оценивающему свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, человек склонен воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес.

Средние значения 4-7 (40-70%) отражают избирательное отношение к себе. Человек склонен высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность. Другие же качества явно недооцениваются, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности.

Низкие значения 1-3 (10-30%) говорят о глубоких сомнениях человека в уникальности своей личности, недооценке своего духовного "Я". Неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает человека обидчивым и ранимым, склонным не доверять своей индивидуальности.

«Стиль саморегуляции поведения» (автор - В.И. Моросанова)

Опросник **"Стиль саморегуляции поведения"** был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-

либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики - это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности. Опросник состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала "Общий уровень саморегуляции", которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости и самостоятельности. Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество. Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где "Да " означает положительные ответы, а "Нет " – отрицательные (таблица Г.3).

Таблица Д.3 - Ключ к шкалам

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)	
	Верно, Пожалуй, верно	Пожалуй, Не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделирование	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Общий уровень саморегуляции	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Полученные значения помогают определить уровень сформированности диагностируемых качеств (таблица Д.4)

Таблица Д.4 – Уровни

Регуляторная шкала	Количество баллов					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Планирование	<3	0-33, 33%	4-6	44,44-66,67%	>7	77,78-100%
Моделирование	<3	0-33, 33%	4-6	44,44-66,67%	>7	77,78-100%
Программирование	<4	0-44,44%	5-7	55,56-77,78%	>8	88,89-100%

Продолжение таблицы Д.4 – Уровни

Регуляторная шкала	Количество баллов					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Оценивание результатов	<3	0-33, 33%	4-6	44,44-66,67%	>7	77,78-100%
Гибкость	<4	0-44,44%	5-7	55,56-77,78%	>8	88,89-100%
Общий уровень саморегуляции	<23	0-50%	24-32	52,17-69,57%	>33	71,74-100%

Описание шкал

Шкала "Планирование" характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование мало реалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала "Моделирование" позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале - слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала "Программирование" диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала "Оценивание результатов" характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала "Гибкость" диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны

адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррективы. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала "Самостоятельность" характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала **"Общий уровень саморегуляции"**, которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Критерии знаков «G»

Таблица 1 - Критические значения критерия знаков (Gкр.)

n	α			n	α			n	α			n	α		
	0,10	0,05	0,01		0,10	0,05	0,01		0,10	0,05	0,01		0,10	0,05	0,01
5	1	0	0	27	9	8	7	49	19	18	16	92	38	37	34
6	1	1	0	28	10	9	7	50	19	18	16	94	39	38	35
7	1	1	0	29	10	9	8	52	20	19	17	96	40	38	35
8	2	1	1	30	11	10	8	54	21	20	18	98	41	39	36
9	2	2	1	31	11	10	8	56	22	21	18	100	42	40	37
10	2	2	1	32	11	10	9	58	23	22	19	110	46	45	42
11	3	2	1	33	12	11	9	60	24	22	20	120	51	49	46
12	3	3	2	34	12	11	10	62	25	23	21	130	56	54	50
13	4	3	2	35	13	12	10	64	25	24	22	140	60	58	55
14	4	3	2	36	13	12	10	66	26	25	23	150	65	63	59
15	4	4	3	37	14	13	11	68	27	26	23	160	70	68	64
16	5	4	3	38	14	13	11	70	28	27	24	170	74	72	68
17	5	5	3	39	14	13	12	72	29	28	25	180	79	77	73
18	6	5	4	40	15	14	12	74	30	29	26	190	84	82	77
19	6	5	4	41	15	14	12	76	31	29	27	200	88	86	82
20	6	6	4	42	16	15	13	78	32	30	28	220	98	95	91
21	7	6	5	43	16	15	13	80	33	31	29	240	107	105	100
22	7	6	5	44	17	16	14	82	34	32	29	260	117	114	109
23	8	7	5	45	17	16	14	84	34	33	30	280	126	124	118
24	8	7	6	46	17	16	14	86	35	34	31	300	136	133	128
25	8	8	6	47	18	17	15	88	36	35	32				
26	9	8	7	48	18	17	15	90	37	36	33				

АЛГОРИТМ РАСЧЕТА КРИТЕРИЯ ЗНАКОВ «G»

1. Составить таблицу сдвигов
2. Подсчитать количество нулевых реакций и исключить их из рассмотрения. В результате n уменьшится на количество нулевых реакций.
3. Определить преобладающее направление изменений. Считать сдвиги в преобладающем направлении «типичными».
4. Определить количество «нетипичных» сдвигов. Считать это число эмпирическим значением G (Gэмп.).
5. По таблице Приложения 4 определить критические значения G (Gкр.) для данного n.
6. Сопоставить Gэмп. с Gкр. Если Gэмп. меньше Gкр. или по крайней мере равен ему (Gэмп. < Gкр.), то сдвиг в типичную сторону может считаться достоверным.