

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

УДК 373.1.02:37.035.91

На правах рукописи

АСПАНОВА ГУЛЬМИРА РАМАЗАНОВНА

Развитие лидерских способностей у младших школьников

6D010200 – Педагогика и методика начального обучения

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный руководитель
д.п.н, профессор, Б.А. Тургунбаева
Зарубежный консультант:
доктор, профессор
Лейпцигского университета
K. Libers

Республика Казахстан
Алматы, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	6
ВВЕДЕНИЕ.....	7
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	16
1.1 Теоретические предпосылки развития лидерских способностей у младших школьников	16
1.2 Сущность, структура понятия «лидерские способности младших школьников» и особенности их развития в условиях обновленного содержания начального образования.....	35
1.3 Структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников	59
2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	81
2.1 Эмпирическое исследование лидерских способностей у младших школьников.....	81
2.2 Реализация программы развития лидерских способностей у младших школьников	97
2.3 Результаты формирующего эксперимента по проблеме исследования	119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	133
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	135
ПРИЛОЖЕНИЯ	146

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02.02.2011 г.);

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.12.2017 г.);

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010.

Государственный общеобязательный стандарт начального образования от 23 августа 2012 года № 1080.

Государственный общеобязательный стандарт начального образования РК от 25 апреля 2015 года № 327.

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы. – Астана, 2016.

Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 августа 2017 года № 484 о внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования»

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 июля 2013 года № 296 О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 ноября 2012 года № 500 «Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан»

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Авторитет (лат. – власть, значение) – это социально-педагогическая и психологическая категория, посредством которой характеризуются отношения между людьми в процессе их жизнедеятельности, а также ценностные ориентации на те или иные моральные категории или материальные блага.

Влияние (в психол.) – процесс и результат изменения одним человеком поведения, установок, намерений, представлений, оценок другого человека в ходе взаимодействия с ним.

Деятельность – это особая форма активного отношения человека к внешнему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Качества личности – совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее устойчивое поведение в социальной и природной среде.

Коммуникативность – это внутренний компонент личности, позволяющий установлению социальных и речевых связей, общительность. Определяется типом высшей нервной деятельности, типом акцентуации характера человека. Средствами коммуникации являются речь, жесты, позы, звуки, мимика и т.д.

Лидерская деятельность – это активность, мотивированная стремлением к лидерству и направленная на достижение положительных результатов в координации деятельности других.

Лидерские качества – это индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие влиять на других.

Лидерство - социально-психологический феномен влияния личности на других, признающих себя её последователями, и вдохновленных ею на достижение поставленных целей.

Организаторские умения – это такое сочетание индивидуальных свойств личности, которое позволяет человеку быстро, надежно, уверенно управлять людьми при выполнении какого-либо дела.

Развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

Самооценка – обобщенное, т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами.

Социальная активность младших школьников – особенность учащегося начальной школы включаться в специфическую для данного

возраста деятельность по решению общественных задач, проявлять такой уровень психической активности, который способствовал бы получению результатов, значимых и для других людей, и для себя (в плане становления значимых черт личности).

Способности — это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения.

Стремление к лидерству — лидерское качество, в структуре которого — мотив власти, мотив достижения и мотив аффилиации.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ГОСО		—	государственный общеобразовательный стандарт образования
КазНПУ Абая	им.	—	Казахский национальный педагогический университет имени Абая
КГ		—	контрольная группа
контр.			контрольный
конст.		—	Констатирующий
СОШ		—	средняя общеобразовательная школа
чел.		—	Человек
ЭГ		—	экспериментальная группа

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одна из характерных особенностей современного периода развития цивилизации заключается в том, что окружающий нас мир все более стремительно изменяется. При этом масштабы изменений, происходящих практически во всех сферах жизнедеятельности общества, столь значительны, а их социально-экономические и психологические последствия столь радикальны, что можно вполне обоснованно говорить о возникновении новой глобальной проблемы развития цивилизации – проблемы человека в изменяющемся мире.

Происходящие в Казахстане инновационные процессы, связанные с обновлением общественной жизни, стабилизацией социально-экономического положения, модернизацией образования, ставят задачу воспитать у подрастающего поколения качества личности XXI века. В этой связи образование как институт осуществления государственного заказа призвано готовить человека с ярко выраженными организаторскими навыками, способного предлагать нестандартные идеи и вести окружающих за собой, умеющего работать в команде, строить продуктивные взаимоотношения с другими людьми.

Ученые сходятся во мнении, что лидерами не рождаются, а становятся. Отмечается, что у любой личности есть потенциальная возможность стать лидером. Но несмотря на это статистические данные говорят о том, что только 5% людей реализовывают себя в роли успешного лидера. Вот почему системе образования необходимы новые психолого-педагогические подходы к процессу целенаправленного развития лидерских способностей у подрастающего поколения. Лидер – яркая человеческая индивидуальность, способная проявить инициативу, взять на себя ответственность. Это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы. Такие личности формируются и развиваются уже в детских коллективах.

В настоящее время в стране настойчиво и целенаправленно проводится последовательная работа по обновлению школьного образования. Основным её содержанием является достижение наивысшего качества обучения на основе интеграции в международное образовательное пространство и внедрения инноваций. Эта задача особенно возрастает в условиях начальной школы, так как периодом активного формирования личности ребенка, определения своих склонностей и способностей является младший школьный возраст. Именно начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостно развить ее способности, создать условия для ее всестороннего развития. Поэтому так важно именно в этот период отыскать скрытые способности в ребенке и развивать их.

Степень разработанности темы. Проблема развития лидерства привлекала внимание представителей различных направлений на протяжении

многих веков. В тайну этого явления пытались проникнуть Конфуций, Аристотель, Платон и многие др.

В современной западной обществоведческой литературе проблемы лидерства представлены очень широко, их изучают такие известные ученые, как Ж. Блондель, Б. Басс, К. Левин [1-3] и другие.

Углубленному пониманию проблемы лидерства способствовали современные исследования философов: В.Т. Пуляева [4] и др., а также известных историков Ю.В. Бромлея [5], Ю.В. Кнышенко [6], Алексеева В.П. [7] и др.

Позволили уяснить механизм взаимодействия биопсихологических и социальных факторов, регулирующих процесс формирования лидерских качеств личности психологические труды Б.Д. Парыгина [8], А.А. Ершова [9] и др.

Лидерству как феномену группового взаимодействия посвящены работы психологов: Р.Л. Кричевского [10], Л.Н. Божович [11] и др., педагогов: О.С. Газман [12], Ф.Я. Шапиро [13] и др.

Определенный вклад в освещение проблемы лидерства внесли труды Е.В. Андриенко [14], В.В. Давыдова [15], А.В. Запорожца [16], С.А. Багрецова [17] (типология лидерства). А.И. Донцова [18] (проблемы групповой сплоченности) и Я.Л. Коломинского [19] (психология взаимоотношений в малых группах).

Для определения теоретических основ развития лидерских способностей у младших школьников важное значение имели исследования таких психологов, как: А.Н. Леонтьева [20], С.Л. Рубинштейна [21], Ж.И. Намазбаевой [22], К.Б. Жарикбаева [23], Х.Т. Шерьяздановой [24] и др. по вопросам особенностей развития детей младшего школьного возраста, специфике их взаимодействия с окружающим миром, восприятия детьми природных объектов. Сегодня особую значимость приобретают работы, посвященные изучению личности в коллективе. Одним из первых к данной проблеме обратился В.А. Сухомлинский [25]. А.С. Макаренко [26] также считал коллектив важным фактором воспитания. Идеи которого плодотворно повлияли на разработку важнейших концепций воспитания: коллектива и личности, коллективной творческой деятельности.

Определенные теоретические предпосылки, создающие условия для анализа исследуемой проблемы, сложились в отечественной педагогической науке. Историко-теоретические вопросы подготовки учителей начальных классов исследованы Р.К. Бекмагамбетовой [27], Ш. Майгарановой [28]; проблемы подготовки педагогических кадров освещены в работах Н.Д. Хмель [29], Н.Н. Хан [30], Л.А. Шкутиной [31], Б.Т. Кенжебекова [32], О.Б. Боталовой [33], Сыздыкбаевой А.Д. [34] и др.

Вопросы содержания и методики начального образования, использования идей развивающего обучения обширно представлены в трудах Л.В. Занкова [35], Н.А. Менчинской [36], Д.Б. Эльконина [37], С.Н. Лысенковой [38], авторов казахстанских учебников по начальной школе: К.А. Аймагамбетовой [39], Т.К. Оспанова [40], С. Рахметовой [41], А.Е. Жумабаевой, Г.И. Уайсовой [42] и др.;

авторов учебников по программе обновленного содержания: Акпаевой А.Б., Лебедевой Л.А. [43], Бучиной Р.А, Богатыревой Е.В. [44] и др.

Заметное место занимают вариативные системы и модели современного начального образования, разработанные Ш.А. Амонашвили [45], Н.Ф. Виноградовой [46], Н.Б. Истоминой [47], А.А. Плешаковым [48], а также технологизация процесса обучения в начальной школе, которую рассматривали В.П. Беспалько [49], И.П. Волков [50], М.В. Кларин [51], В.М. Монахов [52], Г.К. Селевко [53] и др.

В конце XX века активизировались исследования по проблемам развития творческих способностей младших школьников, представленные в трудах отечественных ученых: Б.А. Тургунбаевой [54], А.С. Амировой [55], С.Н. Жиенбаевой [56], Сарсекеевой Ж.Е. [57] и др.

Проблемы развития познавательной и социальной активности у младших школьников были рассмотрены Н.Б. Жиенбаевой, Ж.А. Жусуповой [58, 59]; социального сотрудничества учащихся начальной школы – Агеева Л.Е. [60], Л.А. Куранбаева [61] и др.

Для нашего исследования представляют научный интерес работы отечественных ученых по проблемам становления политического лидерства в Казахстане, формированию лидерства и имиджа лидера у будущих специалистов: Б.Т. Куппбаева [62], А.Т. Байтурбаева [63], Г.М. Козыбаковой [64]; развития лидерских качеств у будущих учителей начальных классов Б. Баймуханбетова [65] и др.

Несмотря на обилие научной литературы по проблемам лидерства наш анализ дает основания сделать вывод о том, что проблема развития лидерских способностей младших школьников в полной мере не была осмыслена педагогической наукой, так как удельный вес в разработке интересующей нас проблемы принадлежит работам психологического плана. К числу нерешенных относятся вопросы, связанные с раскрытием сущности, содержания и структуры понятия «лидерские способности младшего школьника», использование возможностей образовательной среды начальной школы в процессе развития лидерских способностей детей не нашло должного отражения в исследованиях.

В связи с этим возникает необходимость проведения исследования, направленного на разрешения *противоречий между:*

- осознаваемой потребностью в личностях, готовых к активной деятельности в условиях инновационного развития общества, и недостаточной разработанностью современной педагогической наукой проблемы развития лидерских способностей уже с детского возраста;
- необходимостью развития лидерских способностей у младших школьников и недостаточной разработанностью научно-методического сопровождения данного процесса.

Указанные противоречия обозначили направление научного поиска и позволили определить *проблему*, которая заключается в необходимости разработки структурно-функциональной модели, реализация которой

способствовала бы успешному развитию лидерских способностей у младших школьников.

Значимость разрешения выявленных противоречий и сформулированная проблема обусловили выбор темы исследования: **«Развитие лидерских способностей у младших школьников»**.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка структурно-функциональной модели развития лидерских способностей у младших школьников.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс начальной школы.

Предмет исследования: развитие лидерских способностей у учащихся в современной начальной школе.

Гипотеза исследования: *если* в учебно-воспитательном процессе начальной школы будет реализована структурно-функциональная модель, включающая программу, представляющую собой последовательное развитие лидерских способностей, где каждый этап оснащен активными и интерактивными формами, методами и средствами, *то* процесс достигнет эффективности, *так как* младшие школьники будут включены в содержательную разноплановую деятельность, способствующую совершенствованию их лидерских проявлений.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были определены **задачи** исследования:

1. Выявить теоретические предпосылки развития лидерских способностей младших школьников.
2. Уточнить сущность, содержание, структуру понятия «лидерские способности младших школьников» и особенности их проявления.
3. Сконструировать структурно-функциональную модель развития лидерских способностей у младших школьников, выявив и обосновав её компоненты, содержание и связи.
4. Разработать, обосновать и проверить эффективность программы поэтапного развития лидерских способностей у младших школьников, предусматривающей использование комплекса психолого-педагогических средств.

Ведущая идея исследования заключается в том, что успешность развития лидерских способностей у младших школьников как совокупность индивидуально-психологических качеств зависит от степени разработанности методических инструментариев и творческого использования их в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Теоретической основой исследования являются: теория психического развития Л.В. Выготского; теория лидерства Р.Л. Кричевского; личностно-деятельностный подход к развитию личности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; концепция педагогического стимулирования лидерства А.Л. Уманского.

Методологической основой развития лидерских способностей у младших школьников выступили аксиологический, системный, деятельностный, синергетический и личностно-ориентированный подходы.

Цель, гипотеза, задачи исследования определили выбор комплекса взаимодополняющих и взаимопроверяющих **методов исследования**:

- методы исследования на теоретическом уровне (индукция и дедукция, анализ литературы по проблеме исследования и нормативно-правовой документации, моделирование процесса развития лидерских способностей у младших школьников);

- эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование);

- математические и статистические методы анализа полученных данных.

Базой исследования явились средняя общеобразовательная школа №17, средняя общеобразовательная школа №42 г. Павлодара. В эксперименте участвовали 201 младший школьник.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2013-2014гг.) – (теоретическом) автором изучалась философская, психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, выявлялся уровень ее разработанности; осуществлялась разработка методологического аппарата исследования. Была сконструирована модель развития лидерских способностей у младших школьников, определены методологические основы и методы исследования.

На втором этапе (2014-2015гг.) – (опытно-экспериментальном) была разработана программа констатирующего и формирующего экспериментов, проведены апробация отдельных дидактических разработок, проверка и обобщение общей гипотезы исследования.

На третьем этапе (2015-2016гг.) – (заключительно-обобщающем) проводилась апробация и анализ исследовательской работы, обрабатывались данные эксперимента, осуществлялась разработка практических рекомендаций, связанных с перспективой исследования проблемы развития лидерских способностей у младших школьников, производилось письменное оформление диссертации, внедрение результатов в практику.

Положения, выносимые на защиту:

1. Лидерство – многомерное явление, которое существует и может быть изучено с различных точек зрения: как психолого-педагогический феномен, как определенная структура межличностных отношений, как непрерывный процесс влияния на межличностные отношения в группе, как один из базовых механизмов дифференциации социальной деятельности и предполагает достижение особого положения определенным лицом по отношению к остальным членам группы. Лидером является такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи в конкретной ситуации, принимая на себя определенные функции.

2. Проблема раннего выявления, воспитания и развития будущих лидеров активно исследуется в педагогике и психологии разных стран мира. В них утверждается, что стремление лидировать – одно из проявлений, с которым появляются на свет все здоровые дети. Лидерские способности младших школьников нами определяются как совокупность индивидуально-психологических качеств, обеспечивающая успешное влияние на других членов детского коллектива и позволяющая принимать решения в конкретной ситуации.

3. Структурно - функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников разработана на основе системного, аксиологического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, включает в себя компоненты: цель, задачи, виды деятельности, критерии, показатели, результат и представляет собой как педагогически организованный процесс. Каждый из компонентов модели имеет специфическое содержание и методические особенности, а также решает определенную часть общей педагогической задачи - развития способностей к лидированию у детей младшего школьного возраста.

4. Развитие лидерских способностей – целенаправленное формирование и углубление соответствующих качеств и навыков. Поэтапная программа развития лидерских способностей у младших школьников включающая: такие психолого-педагогические средства, формы и методы, как: лидерские мастерские, игра, социально-психологический тренинг, психологические сказки, WEB-сайт, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», представляет собой последовательное выполнение детьми специально организованных образовательных ситуаций, обеспечивающих оптимальную эффективность данного процесса.

Научно-теоретическая значимость исследования определяется следующими аспектами:

- уточнена сущностная характеристика понятия «лидерские способности младших школьников», выявлены особенности их развития;

- сконструирована структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников, представляющая собой систему взаимосвязанных структурных компонентов: «нормативного-целевого компонента», «теоретико-методологического компонента», «процессуального компонента»; «оценочно-результативного компонента»; включающая в себя цель, этапы, виды, средства, критерии, уровни и прогнозируемый результат, и проверена ее эффективность.

Данные результаты углубляют научное представление о процессе развития лидерских способностей в условиях начального образования; составляют основу для новых научных представлений о проявлении феномена лидерства, расширяют теоретическую базу разработки вопросов по психолого-педагогической поддержке детей младшего школьного возраста в той части, которая касается лидерских способностей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана и апробирована программа поэтапного развития лидерских способностей у

младших школьников, включающая формы, методы и средства (лидерские мастерские, игру, социально-психологический тренинг, психологические сказки, WEB-сайт, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», лэпбук), необходимые для научно-методического обеспечения и повышения эффективности данного процесса.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными методологическими позициями, анализом разноаспектных литературных источников по проблеме исследования; комплексом взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, задачам и логике исследования, валидностью и надежностью диагностических методик, продолжительностью опытно-экспериментальной работы, последовательностью ее этапов, экспериментальным подтверждением выдвинутой гипотезы, применением статистических методов обработки данных, содержательным анализом полученных результатов эмпирического исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. По теме диссертации опубликовано 13 статей, в том числе 2 – в журналах, входящих в базу Scopus; 3 статьи опубликованы в научных изданиях, рекомендованных Комитетом по контролю в сфере образования и науки; 1 статья – научных изданиях дальнего зарубежья; 3 статьи – в научных изданиях ближнего зарубежья; основные теоретические положения, ход и результаты исследования были представлены и получили одобрение в материалах международных конференций – 4 статьи:

1. Теоретические аспекты лидерства младших школьников // Международная научно-практическая конференция «Инновационная наука в глобализирующемся мире» (г. Уфа, 2014);

2. Основные педагогические условия развития лидерства у младших школьников // Вестник ПГУ. Серия «Педагогические науки», №3, 2014г.;

3. Модель лидерских качеств младшего школьника // Хабаршы вестник. Серия «Педагогические науки», №1 (45), 2015г.;

4. Роль родителей в развитии лидерства у детей младшего школьного возраста // II Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы» (Чехия, 2016);

5. Программа развития лидерства у младших школьников // Международная научная конференция молодых ученых, магистрантов, студентов и школьников «XVI Сатпаевские чтения» (г. Павлодар, 2016);

6. Особенности развития лидерства младших школьников // Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы непрерывного образования», посвященная 70-летию к.п.н., профессору Омаровой В.К. (г. Павлодар, 2016.);

7. Среда как фактор развития лидерства младшего школьника. // Вестник академии педагогических наук Казахстана, №1, 2016г.;

8. The Structural and Conceptual Model of Development of Leadership in Junior School Children // International Journal of Environmental and Science Education, Volume 11 Issue 9 (2016);

9. Сущность понятия «лидерские способности» // Обучение и воспитание: методики и практика 2016/2017 учебного года: сборник материалов XXXII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017. – 176 с.

10. Инновационно-интегративные парадигмы в образовании: опыт и перспективы: материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной 60-летию академика Академии педагогических наук педагогического образования (МАНПО), доктора педагогических наук, профессора Майгельдиевой Шарбан Мусабековны (с международным участием). - Кызылорда, 2016. – С.45-48.

11. Лидерская деятельность как область проявления лидерских //Здравоохранение, образование и безопасность. - Челябинск, 2017. - №3 - С.87-93.

12. Features of Leadership Development of Kazakhstan Elementary School Pupils // Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities (JSSH). – Volume 25, Malaysia, 2017. – pp. 31-44.

13. Программа развития лидерства у младших школьников // Актуальные проблемы непрерывного образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной юбилею профессора Омаровой Веры Константиновны. – Т.2. - Павлодар, 2016. – С. 134-138.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (200 наименований) и приложения. Общий объем диссертации – 156 стр.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, охарактеризована степень изученности данной проблемы, определены объект, предмет и выдвинута гипотеза исследования, сформулированы цели и задачи работы, выявлены научная новизна, теоретико-методологические основы исследования, определена практическая значимость материалов диссертации.

В первой главе «Теоретико-методологические основы развития лидерских способностей у младших школьников» проанализированы литературные источники по проблеме исследования, выявлены теоретические предпосылки развития лидерских способности младших школьников, уточнено понятие «лидерство» младших школьников; раскрыта сущность понятия «лидерские способности младших школьников»; разработана и охарактеризована структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников, содержание процесса развития лидерских способностей у младших школьников, формы, методы и средства, обеспечивающие эффективность развития лидерских способностей младших школьников.

Во второй главе «Реализация программы развития лидерских способностей у младших школьников» изложены результаты эмпирического исследования проблемы, раскрыто содержание процесса развития лидерских

способностей у младших школьников; описаны методы и формы работы; проанализированы результаты апробации структурно-функциональной модели развития лидерских способностей у младших школьников.

В заключении обобщены результаты исследования и изложены основные результаты.

В приложении представлены материалы, дополняющие основной текст диссертации.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Теоретические предпосылки развития лидерских способностей у младших школьников

Проблема развития лидерских способностей у младших школьников – важная психолого-педагогическая проблема, значимость которой обусловлена тем, что стране нужны лидеры нового формата: открытые к взаимодействию и сотрудничеству, мобильные, творческие, широко образованные.

В процессе решения указанной проблемы возникла необходимость обобщить научный материал по данной проблеме, накопленный в исследованиях, осуществленных в философском, психологическом, педагогическом и историческом направлениях.

Интерес к философии и практике лидерства в современном мире имеет под собой серьезные основания. Вокруг понятия лидерства и проблемы его развития шли и, видимо, еще долго будут идти споры. Это связано и с многозначностью, полифоничностью самого явления, и с разнообразием подходов к его природе.

В начале прошлого столетия американским исследователем Тидом Ордуэй было сделано открытие о предпочтении всех людей принадлежать какой-либо группе, ориентированной на достижение определенной цели [66]. Среди психически и физически здоровых людей нет такого, который предпочел бы жить вне общества. Труды А. Адлера также посвящены этому: «Все поведение человека социально, потому что мы развиваемся в социальном окружении и наши личностные характеристики формируются обществом» [67].

Рассматривая любую коллективную жизнедеятельность, можно отметить, что она представляет собой очень сложную структуру, где одни регулируют этот процесс, а другие четко исполняют выдвинутые указания. Это социально-психологическое явление сопровождает человечество на протяжении всего его существования.

В современном русском языке явление носит название «лидерство», в корне которого лежит слово «лидер», происходящее от западно-германского *laithjan*, постепенно превратившееся в английском языке в глагол *to lead* со значением «вести», а в XIII в. – в существительное *a leader*, имеющее значение: «тот, кто ведет», то есть направляет движение, показывает путь, помогает или заставляет идти с собой и за собой [68].

Лидерство, как свидетельствует история, способно как благоприятным, так и разрушительным образом влиять на человечество, поэтому феномен не может быть проигнорирован ни одним государством: его изучение стратегически важно. Ни меньшую значимость феномен имеет и в отношении отдельной личности: в природе человека лежит стремление к победе, самовыражению, влиянию на окружающих. Еще Адлер говорил, что недостаток взаимодействия, способности проявить себя, выдвинуть собственные интересы ведут в результате к возникновению чувства собственной несостоятельности и недовольства жизнью, являющиеся корнем всех невротических или неадаптивных (*maladaptive*) жизненных стилей [67, с.183], то также подчеркивает необходимость изучения данного явления.

Именно поэтому попытки познать лидерство начались еще в древние времена. Самыми первыми документальными фактами изучения лидерства являются труды древних философов. У Платона мы находим характеристику идеального государя, власть которого включает в себя «как разумение, так и рассудительность» [69]. По мнению Конфуция, благородный правитель имеет много положительных качеств: «в доброте не расточителен; принуждая к труду, не вызывает гнева; в желании не алчен; в величии не горд; вызывая почтение, не жесток» [70]. Лао-цзы считал, что лучший вождь – это тот, которого «народ не замечает», на втором месте – тот, которого «народ обожает», на третьем месте – тот, которого «народ боится» и на последнем – тот, кого «ненавидят» [71]. Как известно, время, политические взгляды оказывают непосредственное воздействие на восприятие исследуемого предмета. Поэтому и не могло лидерство рассматриваться тогда изолированно от правителей государств. Вплоть до относительно недавнего времени оно еще долгое время считалось их привилегией.

Самое первое определение лидерства было дано в 14 веке политиком, историком, философом Никколо Макиавелли. По его мнению, политический лидер – это государь, спланирующий и представляющий все общество и использующий любые средства для поддержания общественного порядка и сохранения своего господства. Благодаря трудам Никколо Макиавелли, определяющим природу, функции и инструменты лидерства, оно обретает широкое распространение. Стоит отметить, что философ определил содержание лидерства, опираясь на собственные наблюдения за правителем и его взаимоотношениями с поданными. В основе лидерства, по Макиавелли, лежит стремление к власти, обладание которой предусматривает получение богатства и привилегий.

Он считал, что стремление к власти не зависит от личных достоинств или недостатков, а действует наподобие объективного закона, не зависящего от воли и сознания людей. Успех в продвижении к вершинам власти определен не столько интенсивностью ориентации на власть, сколько наличными средствами. Преимущество будет на стороне правителя только тогда, когда он учитывает психологию людей, знает особенности их образа мыслей, нравственные принципы, достоинства и недостатки [72]. Теория лидерства Макиавелли была общепринятой вплоть до 18 века.

Только с 19 века лидерство начинает исследоваться, фокусируясь не только на использовании власти и полномочий. Внимание ученых было переключено на изучение отдельных черт характера лидеров и их стилей поведения. В целом для всех работ этого периода характерно то, что эта проблема рассматривалась умозрительно: исследователи лишь высказывали свои мнения, аргументировали которые историческими или литературными примерами.

И только XX век положил начало экспериментальному изучению лидерства. К концу века в исследовании проблемы уже происходят важные изменения, отразившие демократические и экономические преобразования в

обществе. Это связано со снятием негласного запрета на некоторые темы и понятия, а именно исследований политических лидеров, этнических различий лидеров и т.п. Появились новые объекты для рассмотрения – предприниматели, депутаты и их избиратели и т.д.

В настоящее время вследствие объективных причин возникает необходимость появления новой отрасли науки, названной аркологией (от греческого *archos* – правитель, *logos* – учение). Целью которой являются создание системы факторов, определяющих лидерство, изучение его специфики в различных группах. Основным предметом аркологии являются факторы, влияющие на становление лидера [73].

Слово «лидер» появилось в естественном языке задолго до возникновения научных представлений о лидерстве. Для более полного анализа сущности понятия лидерства рассмотрим смысловое содержание и сравним его, с тем, как оно используются в разных языках (таблица 1).

Таблица 1 – Значение слова «лидер» в разных языках

Язык	Слово	Значение слова
Латинский	<i>dux</i> (от <i>duco</i> – водить, вести)	вожатый, проводник; вожак; глава, начальник; командир, полководец, военачальник; предводитель, атаман; главарь, зачинщик, инициатор и руководитель; государь
Немецкий	<i>Fuhrer</i> (от <i>fuhrer</i> – вести, водить)	вождь, руководитель; (вагоно) вожатый; водитель, пилот, рулевой; командир, командующий; проводник; путеводитель; ведущий, лидер
Английский	<i>leader</i>	руководитель, глава, командир, вождь, ведущий, путь, дорога
Казахский	Көшбасшы	инициатор и управляющий, дипломат, миротворец, политик
Русский	вождь (от вести)	общепризнанный идейный, политический и т.п. руководитель, предводитель племени, полководец, предводитель войска

Как видим, феномен в рассмотренных языках имеет различное звуковое оформление, значение которого является похожим, обозначая личный статус или определенное положение лица, имеющего влияние на других и указывающего «направление движения». Следует подчеркнуть, что исследуемое нами явление имеет место быть в различных культурах.

Необходимо отметить, что данный феномен несмотря на общее значение все же имеет свои особенности, проявляющиеся во влиянии на принятие решений, иерархию, власть и полномочия группы. Так, колоссальную работу в

данном направлении провел Манфред Кетс де Врис, выделив особенности проявления лидерства в различных культурах [74]:

- модель консенсуса характерна для скандинавских стран, Голландии и Японии. Японцы, голландцы и шведы рассчитывают на всеобщий стиль руководства, так как групповое принятие решений составляет для них основную ценность. В этих странах сотрудники традиционно вовлечены в процесс, каждому дается право голоса;

- харизматическая модель более привычна в англосаксонских и латиноамериканских странах. Жители Северной и Латинской Америки ожидают, что их лидер будет настойчив и решителен. Им нравится, когда лидер осуществляет контроль и делает это талантливо. Они хотят, чтобы их руководитель был яркий, заметный. Американцы ищут тех, с кем они могли бы отождествить себя, нарушителей правил, ведущих их к новым целям. В германоязычных странах преобладает технократическая модель, или модель организационных процессов. Эту модель можно рассматривать как реакцию на период нацизма.

По-немецки лидер звучит «Führer», политически некорректный термин, служащий постоянным напоминанием того, каким жестоким может стать лидерство. Со времен второй мировой войны немцы приложили максимум усилий для создания системы контроля в своих компаниях (например, советы рабочих и чрезмерно большие советы директоров), чтобы предотвратить злоупотребление властью. Однако интересно отметить, что сейчас, спустя 72 года после войны, вновь стали появляться харизматические лидеры.

Французы поддерживают модель политических процессов в руководстве. Они очень успешно справляются со сложными сетями власти. Основная заслуга в этом принадлежит образовательной концепции Grande Ecole. Выпускники этих школ (особенно Ecole Nationale d'Administration – ENA) составляют почти всю политическую и экономическую элиту. Небольшая группа выпускников ENA заняла все высшие должности страны.

- Для Республики Казахстан, как и для других стран постсоветского пространства, характерна модель демократического централизма. После долгой и болезненной истории беспокойного управления, начиная от ханов и до КГБ, остался страх власти и чужаков – страх, который определяет руководство их общественными структурами. При демократическом централизме все члены участвуют в обсуждении вопросов и правил и имеют право голоса при выборе лидера;

- модель «лидер-патриарх» распространена в Китае, Малайзии, Индонезии, Индии, некоторых странах Африки и Среднего Востока. Она подразумевает, что роль лидера заключается в заботе о своих подопечных. Однако, как это часто случается, данный подход истолковывают и применяют по-разному. Так, в ряде африканских и восточных стран популярна идея «большого человека», делающая из многих лидеров настоящих тиранов. В некоторых арабских странах, таких как Кувейт и Саудовская Аравия, напротив, патриархальная модель предусматривает роль лидера-консультанта, а не деспота. Последний

вариант позволяет избегать открытых конфликтов и решать все вопросы путем изолированных переговоров «один на один».

В выявленных особенностях проявления лидерства нашли отражение исторические события и другие особенности культур.

Сегодня данный феномен изучают почти во всех странах мира. Но все же большая часть исследований проводится в Европе и США. Только в Америке для изучения лидерства создано 32 исследовательских центра.

В нашей стране данная проблема в более ранних исследованиях рассмотрена в политическом аспекте. Так, в докторской диссертации Л.Ф. Адиловой «Теоретические и прикладные основы формирования имиджа политического лидера» выявлена специфика лидерства в контексте взаимодействия политической власти и общества и основные закономерности становления института политического лидерства в Казахстане [75].

Б.Т. Есполовым также рассмотрено лидерство в политической сфере. Им определены концептуальные парадигмы и типы «политического лидерства»; раскрыты научно-теоретические и методические основы политического лидерства как фактора стабильного общественно-политического развития Республики Казахстан; выявлена и научно обоснована сущность категории «политическое лидерство» и дано авторское толкование понятия «политическое лидерство»; аргументированы необходимость и закономерность казахстанской модели политического лидерства для молодого суверенного государства в контексте укрепления демократической политической системы.

В работе предложена характеристика становления и развития личности Н.А. Назарбаева, отличающаяся от существующих, что позволяет одновременно классифицировать основные черты характера казахстанского лидера; проанализирована и обобщена роль Президента Н.А. Назарбаева в укреплении суверенитета и государственности Республики Казахстан; обоснована необходимость проведения постоянного мониторинга соцопросов граждан; определены перспективы развития института политического лидерства в Республике Казахстан с использованием нетрадиционных методов прогнозирования политических и социально-экономических процессов [76].

Формированию лидерства у будущих специалистов посвящена диссертационная работа Козыбаковой Г.М. Ею были уточнены понятия «лидер», «лидерство», выявлена совокупность лидерских качеств, характеризующих этот феномен; были выявлены особенности формирования лидерских качеств у студентов; разработана модель готовности будущего специалиста к лидерству; раскрыты педагогические условия эффективного формирования лидерских качеств у будущих специалистов, под лидерскими качествами она понимает лидерскую способность и считает, что их развитием нужно управлять, т.е. для этого необходимо целенаправленное развитие [77].

В работе Ушатова М.А., посвященной исследованию проблемы развития лидерского потенциала у студентов педагогического вуза, дается характеристика понятия «лидерский потенциал», предлагается модель и методика развития данного качества у студентов педагогического вуза [78].

В диссертации «Воспитание готовности старшеклассников к лидерству» Байкуловой А.М. характеризуется понятие «готовность к лидерству», предлагается технология, направленная на повышение эффективности данного процесса [79].

Анализ исследований, проведенных казахстанскими учеными, дает основание сделать следующие выводы:

- количественно увеличились работы по проблеме лидерства;
- появились различные отрасли изучения лидерства: политическое, организационное, учебное и т.д.;
- появляется междисциплинарность в разработке лидерства;
- разрабатывается возрастной аспект лидерства.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что проблема лидерства рассматривалась в разных странах и культурах. Данные исследования являются необходимыми для понимания общей картины и проектирования модели учебно-воспитательного процесса начальной школы в контексте нашей диссертационной работы.

Несмотря на большое количество исследований лидерства, в нем до сих пор много не раскрытых вопросов. Как известно, для систематизации информации, в нашем случае – исследований по лидерству, однородные явления распределяют по группам, то есть классифицируют. Ниже представим одну из них, составленную Е.В. Кудряшовой, в основе которой лежит классификация Р. Стогдилла (1974г.) [80]:

1. Лидерство как центр групповых интересов и процессов. В этой концепции лидер рассматривается как духовно-эмоциональный центр группы, определяющий ее структуру, атмосферу, идеологию и групповые процессы. Подобное представление о лидерстве заключено в наиболее ранних определениях С. Кули, Е. Мамфорда, Л. Бернарда и других авторов. В частности, С. Кули представлял лидера как ядро групповой идеи [81], а Л. Бернард – как центр, на который направлены потребности, энергия, желания и внимание последователей, преобразующиеся в нем в желаемом для них направлении [82].

2. Лидерство как проявление личностных черт. Основной идеей данного подхода является убеждение, что лидер обладает определенными качествами, отличающими его от других и позволяющими ему успешно добиваться и удерживать лидерские позиции. Так, В. Бингэм [83] представлял лидера как индивида, вобравшего в себя наибольшее количество желаемых личностных качеств. О. Тид рассматривал лидерство как комбинацию таких характеристик индивида, которые подталкивают других к выполнению поставленной задачи [84].

3. Лидерство как искусство достижения согласия. В данной концепции под ним понимается способность лидера организовать людей на эффективное сотрудничество. Здесь акцент делается на присущее эффективному лидеру умение улаживать конфликты и добиваться согласия со стороны ведомых. В частности, Б. Мур [85] определял лидерство как возможность индивида влиять

на последователей и достигать повиновения, лояльности, уважения и сотрудничества с их стороны. Схожие определения лидерства встречаются у Ф. Филиппса, У. Бенниса, Ф. Оллпорта и др.

4. *Лидерство как действие и поведение.* В этом случае акцент делается на поведенческих аспектах лидерства, в том числе действиях, предпринимаемых лидером для управления и координации работы группы. Так, Дж. Хемфилл предлагал понимать под лидерством поведение индивида, направленное на управление деятельностью группы [86].

5. *Лидерство как инструмент достижения цели и результата.* В этих определениях лидерство напрямую связывается с деятельностью, направленной на достижение определенных результатов. Согласно Р. Кеттелу [87], лидерство может быть определено на основе эффективного влияния индивида на действия последователей по достижению общей цели группы. К. Дэвис [88] представлял лидерство как человеческий (субъективный) фактор, который сплачивает группу и мотивирует ее на достижение определенного результата. Таким образом, в этом подходе признается инструментальная ценность лидера как средства интеграции членов группы и формирования согласованности их действий для получения желаемого результата.

6. *Лидерство как результат группового взаимодействия.* В этом случае лидерство понимается как эффект и результат группового взаимодействия, в процессе которого люди добровольно объединяются вокруг более успешного человека, чувствуя в нем личную заинтересованность и признавая, что он является важным носителем целей, программ и методов действия, а также ценностей и норм группы. Необходимым условием эффективного лидерства здесь является осознание и поддержка лидера со стороны членов группы. По мнению П. Друкера, в результате завоевания лидером доверия у других членов группы они становятся его последователями, а успех его лидерства определяется готовностью последователей идти за ним. По утверждению С. Браун, не может быть лидера без последователей, поэтому процесс лидерства невозможно отделить от потребностей и целей последователей [89, 90].

7. *Лидерство как умение убеждать.* Здесь подчеркивается различие между лидерством и управлением. Если последнее, с точки зрения сторонников этого подхода, является искусством принуждения и использования силы для того, чтобы заставить людей следовать в определенном направлении, то лидер управляет с помощью убеждения и поощрения. Например, С. Шенк подчеркивал, что суть лидерства состоит в управлении людьми с помощью силы убеждения и побуждения, а не с помощью принуждения. Важно отметить, что управление с помощью убеждения, поощрения и побуждения к действию более характерно для многих политических и общественных, чаще всего неформальных организаций, поэтому определение лидерства как формы убеждения более свойственно авторам, изучающим политическое лидерство и общественные движения [91].

8. *Лидерство как следование особым ценностям.* Приверженность лидера особым, наиболее притягательным для последователей ценностям является

основой его авторитета, то есть является важным определяющим лидерство фактором. Как отмечает Е.В. Кудряшова, для успешного руководства лидеру недостаточно принять ценности группы и стать их носителем. Он должен придерживаться того, что в современном мире получило название «политкорректного поведения», особенно если это организационный или политический лидер [92].

9. Лидерство как властные отношения. Лидеры в своих действиях используют власть, в связи с чем некоторые авторы рассматривают лидерские отношения, прежде всего, как властные отношения. По их мнению, основная задача лидера состоит в том, чтобы заставить других подчиниться и действовать в желаемом для него или организации направлении. Так, Ж. Блондель определяет лидерство (в первую очередь политическое) как власть, осуществляемую одним или несколькими индивидами, с тем чтобы побудить членов нации к действию. При этом лидер, являясь инициатором взаимодействия, стимулирует последователей и устанавливает над ними контроль, изменяя при этом их первоначальные намерения. Такого рода определения, на наш взгляд, в большей степени применимы к политическому и организационному лидерству [93].

10. Лидерство как результат ролевой дифференциации. Согласно этой концепции, все члены общества, а также группы и общественные организации занимают определенное место в системе социальной иерархии, и каждый участник взаимоотношений лидерства-подчинения играет определенную роль. Соответственно, лидерство может рассматриваться как ролевая дифференциация, в основе которой лежит процесс взаимодействия и взаимовлияния. Так, М. Шериф и К. Шериф понимали лидерство, закрепившееся за одним из членов группы, как особую роль внутри системы взаимоотношений, которая определяется взаимными ожиданиями лидера и последователей и к которой предъявляются большие требования и большие обязанности, чем к другим ролям [94].

11. Лидерство как инициация и конструирование структуры группы. Здесь лидерство рассматривается как процесс, порождающий и поддерживающий ролевую структуру группы. Можно сказать, что лидер стремится изменить поведение последователей и развить их потребности таким образом, чтобы сконструировать определенную структуру группы, легитимизирующую его лидерский статус. По убеждению сторонников этой концепции, процессы лидерства особенно важны на этапах становления новых коллективов, структура которых еще не устойчива.

12. Лидерство как видение перспективы. Многие современные исследователи считают, что главное отличие лидера от последователей состоит в том, что он обладает видением перспективы, благодаря чему развивает и определяет деятельность своей группы. Еще в 1929 году У. Коули отмечал, что лидер обязательно должен иметь перспективную программу действий, в соответствии с которой он вместе с группой будет двигаться к намеченной цели. Последователи ориентируются в своих действиях на лидера только тогда,

когда он устремлен в будущее, видит перспективу, знает, куда идти, имеет заманчивые для последователей планы и знание, как их реализовать [81, с.147].

13. Лидерство как осуществление влияния. В данной концепции лидерство рассматривается как процесс влияния на деятельность группы в целом и отдельных последователей в частности. Согласно этой концепции, лидеры в процессе взаимодействия оказывают влияние на свое близкое окружение, группу, организацию, социальные институты или на общество в целом (если речь идет о политическом лидерстве). Так, по определению Р. Стогдилла, лидерство – это процесс оказания влияния на деятельность группы для достижения общей цели. Согласно Ф. Хейману, лидерство является процессом прямого взаимодействия, в результате которого индивид влияет на поведение других, побуждая их к достижению определенного результата [95, 96]. Его сторонники обращают внимание на несколько важных, с их точки зрения, элементов этого понимания феномена: во-первых, подчеркивается наличие коллективной цели, что говорит о лидерстве как коллективном процессе; во-вторых, подчеркивается момент влияния в лидерстве, что говорит о лидерстве как не о процессе принуждения, а включающем в себя получение и использование помощи со стороны других людей; в-третьих, лидерство рассматривается как социальный феномен.

Теории, представленные в классификации, говорят о том, что рассматриваемое нами явление многоаспектно и не однозначно. Следствием чего является наблюдаемая парадоксальная ситуация: с одной стороны, разработанные в современной науке теории лидерства в совокупности, казалось бы, охватывают все стороны феномена лидерства, а с другой – имеющиеся разрозненные и неоднородные элементы его понимания не удается сложить в целостное представление.

Несмотря на множественность трактовок лидерства не составляет особого труда выделить в них те важнейшие его признаки, в отношении которых специалисты достаточно единодушны и которые фактически составляют суть феномена.

Выделяемые исследователями общие характеристики лидерства проясняют его социально-психологическую сущность, и их необходимо учитывать при рассмотрении развития данного феномена.

Анализ и обобщение различных подходов и классификаций к пониманию лидерства позволили определить структурные элементы данного феномена в контексте нашего исследования, которые представлены ниже (Рисунке 1).

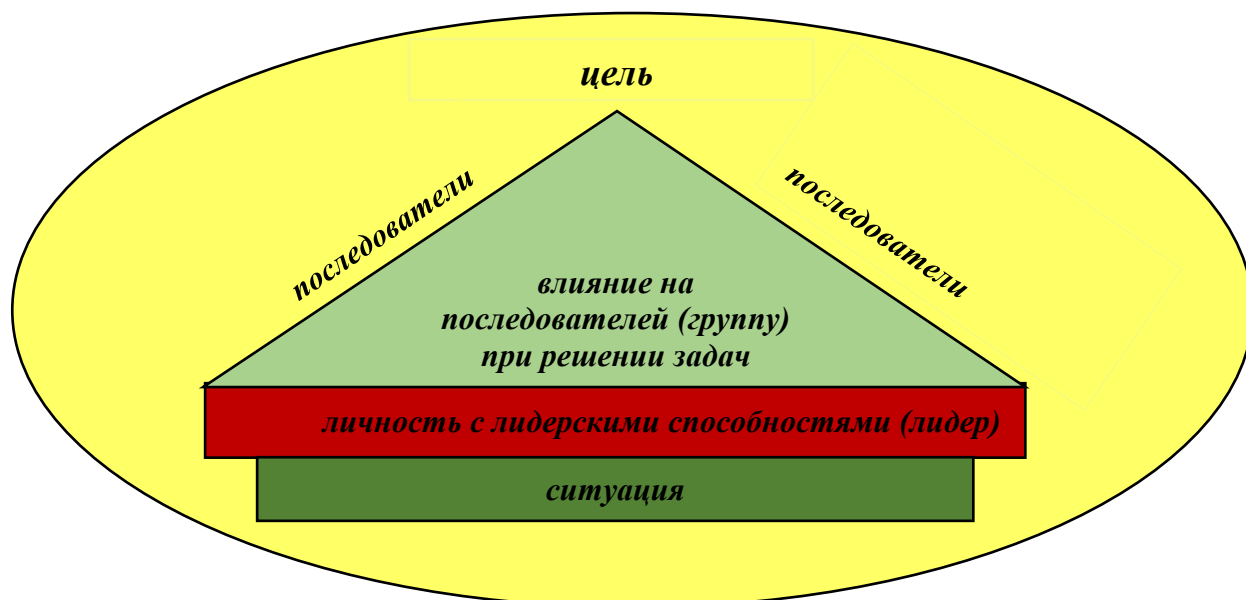


Рисунок 1 – Структурные компоненты лидерства

Ниже попытаемся подробнее рассмотреть выделенные структурные компоненты:

1) Лидер – личность, обладающая индивидульно-психологическими качествами, позволяющими ей обрести высокий индивидуальный статус, оказывающий сильное влияние на окружающих, вдохновленных ею на достижение поставленных целей. Исследователи выделяют четыре важнейших атрибута лидера: 1) лидерские способности (в основе – соответствующие качества), 2) статус, 3) влияние, 4) функции. Лидеру всегда присущи лидерские способности, которые выделяют его среди других, позволяющих достичь, а затем удерживать лидирующее положение или статус и успешно справляться с функциями, в том числе влиянием.

Следует отметить, что в определенной ситуации какое-то время каждым возможно проявление лидерства. Понятие его связано с лидирующей позицией человека некоторое время, даже когда сама по себе деятельность этого человека воспринимается со стороны как незначительная, не очень весомая. Лидирующая позиция означает, что человек влиял на решения и поведение других людей.

Однако необходимо подчеркнуть, что лидером можно считать только того, кто неоднократно занимал лидирующую позицию и находился в ней достаточно долгое время.

Немаловажным является то, что лидер немислим в одиночку: им является лишь тот, кто имеет последователей.

2) последователи; по утверждению С. Браун, не может быть лидера без последователей, поэтому процесс лидерства невозможно отделить от потребностей и целей последователей [90, с.106]. Без лидера последователи представляют собой просто некую совокупность людей. Все члены группы должны взаимодействовать между собой на пути к общей цели. И. Шалеф

отмечает, что понятие «последователи» не сводится к подчиненности, считая, что истинный лидер верит в них, хочет успешности в их деятельности. Этих последователей отличает: они берут ответственность на себя за происходящие в группе события, они ориентированы на служение, на них можно положиться и т.д. Перенос последователями на лидера части личной активности в области принятия решений, организации и контроля совместной деятельности, их готовность к поддерживающему лидера поведению, а в определенной степени и к подчинению, безусловно, повышает лидерский потенциал самого лидера [97].

Взаимосвязь лидера и последователей заключается в следующем: лидер и последователи так или иначе воспринимают себя и идентифицируют друг друга; лидер и последователи определенным образом взаимодействуют друг с другом; взаимодействие лидера и последователей осуществляется в определенных условиях, которые могут способствовать или препятствовать проявлению лидерства.

Естественно, что, говоря о последователях, мы подразумеваем некую группу, в которую они объединены, в которой происходят все процессы межличностного взаимодействия; состав ее и состояние решающим образом влияют на характер лидерства, лидеров и устойчивость их положения. Примечательно, что лидеры стали таковыми именно в этих группах, а в иных группах они могли и не суметь занять данного статуса.

3) цель; являясь настолько важной характеристикой ситуации, она рассматривается в качестве самостоятельного элемента лидерства. Цель – к чему необходимо стремиться, результат, ее способ достижения – задачи, это наши средства и промежуточные результаты. Поэтому в своем диссертационном исследовании отдельно как структурный элемент лидерства мы их не выделяем. Задачи определяют функции – что необходимо сделать для достижения целей. Задачи через функции определяют деятельность группы и требования к лидеру – к его функциям (что должен делать) и к его качествам (какой он должен быть).

Если меняются цель и задачи, то меняются и требования к лидеру. В этом случае может произойти смена лидера или, по крайней мере, некоторым членам группы представится возможность спровоцировать эту смену. Например, цель и задачи группы сменились с обеспечения стабильного функционирования по принятым стандартам деятельности на развитие и рост с помощью инновационного обновления методов работы, технологий работы. Лидер-эксперт в давно уже существующих технологиях работы должен смениться лидером-новатором, способным создавать новые технологии. Лидер определяет задачи, формирует цели.

Содержание задач, особенно их смена, является сильным мотивационным фактором для тех, кто пытается стать лидером. Задачи, неоднократно предоставляющие возможности для принятия новых решений, провоцируют множество поступков, направленных на установление лидерства. Например, когда в группе появляются новые задачи (провести новое мероприятие, поучаствовать в конкурсе, в олимпиаде и т.д.), при этом требуется принятие

решений – необычных для этой группы. В этой ситуации стимулируется и мотивируется проявление лидерства со стороны тех, кто пока не был в таком статусе, но имеет к этому склонности и установки.

4) ситуация, в которой происходит процесс взаимодействия; чаще всего человек становится лидером благодаря не каким бы то ни было чертам его характера, а его активной адаптации к изменяющейся среде, способности использовать свои качества в сложившейся ситуации и установить межличностные отношения «ситуация – лидер – последователи». В каждой ситуации лидерство проявляется в особом, свойственном лишь данной ситуации виде отношений между людьми. Поэтому лидерство нельзя формализовать, оно не может быть сведено к строго определенному перечню деловых качеств или способностей человека.

Необходимо подчеркнуть, что лидерство может быть присуще человеку не постоянно, а только в определенной ситуации. Оно может быть присуще даже отдельной роли человека, которую он выполняет в группе, а не всему человеку как таковому (например, человек является лидером в отдельном проекте, в организации праздника, но не является таковым в профессиональном статусе по основной должности).

5) влияние; концепт, для которого характерны четыре особенности: во-первых, необходимо, чтобы влияние было длительным, во-вторых, руководящее воздействие лидера должно осуществляться на всю группу (организацию, общество), в-третьих, лидера отличает явный приоритет во влиянии, в-четвертых, влияние лидера опирается не на прямое применение силы, а на авторитет. Отдельные ученые, например, Ж. Блондель, допускают использование принуждения при осуществлении лидерства [98].

Естественно, что в лидерстве наблюдается и влияние со стороны последователей, но оно не так значимо, на наш взгляд, поэтому мы его отдельно выделять не будем, но будем считать, что оно заключено в таком лидерском качестве, как организаторские умения. Так как хороший организатор – это тот, кто умело, успешно движет деятельностью других для выполнения какого-либо дела.

Условно выделяется три этапа влияния: операциональный (действует субъект влияния), процессуальный (принятие или непринятие влияния человеком), заключительный (формирование поведения людей как следствие перестройки их психики в результате влияния). Влияние сказывается на функционировании группы.

Влияние может быть рациональное, открытое и скрытое, намеренное и случайное, правомерное и выходящее за рамки цивилизованных отношений.

Составляют интерес труды В.М. Бехтерева по внушению как механизму воздействия одной личности на другую (и на группу). В своих работах он выделял два основных способа воздействия одних людей на других – через внушение и через убеждение. Бехтерев подчеркивал взаимность процесса внушения – взаимовнушение.

Влияние – прямое и/или косвенное воздействие на людей (индивидуумы, группы), вызывающее изменение их поведения. При этом влияющий субъект может осознавать или нет целей и последствий своего влияния [99] (рисунок 2).

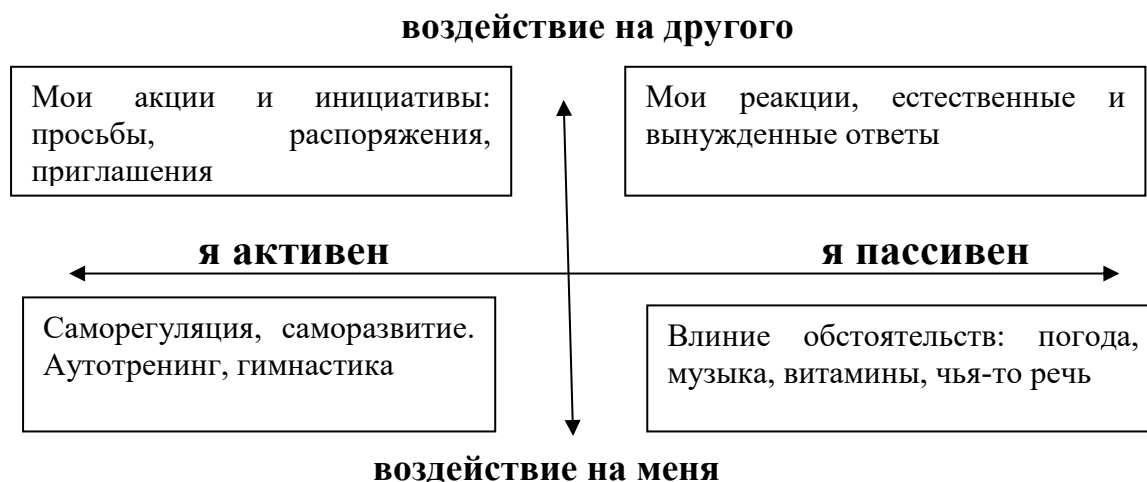


Рисунок 2 – Взаимовлияние в процессе воздействия

Следует подчеркнуть, что поведение лидера зависит не только от его личных черт, но и черт последователей и особенностей конкретной ситуации. Определенные стили лидерства просто не подходят некоторым типам последователей или ситуаций. Именно соотношение лидера, последователей и ситуации делает лидерство таким сложным.

Несомненно, все выделенные структурные компоненты важны для понимания лидерства, одни из них необходимы для определения его сущности, другие – для уточнения.

В ракурсе нашего исследования представляет интерес определение Р. Стогдилла: «лидерство – процесс, влияющий на деятельность организованной группы в ее попытках достичь общей цели». Ученый С. Шартл предложил несколько определений: так, по его мнению, лидером может считаться либо индивид, «который оказывает положительное влияние на других», либо «тот, кто по сравнению с другими членами группы или организации оказывает наиболее важное влияние» [100]. Такие исследователи, как: А. Танненбаум, И. Вешлер определили лидерство как «межличностное влияние, проявляющееся в определенных ситуациях и направленное на достижение конкретной цели». Ф. Хейман предположил, что «лидерство является процессом прямого взаимодействия, в результате которого индивид обычно посредством речи влияет на поведение других, побуждая их к достижению определенного результата» [101]. Д. Картрайт вывел формулу, согласно которой «лидерство равно сфере влияния» [102]. Д. Катц и Р. Кан считают, что «лидерство – это оказывающий влияние элемент, который появляется помимо механического использования рутинных поручений организации». Авторы замечают, что, хотя все руководители одного и того же уровня обладают равной властью, они не используют ее с равной эффективностью для того, чтобы влиять на своих

подчиненных и организацию в целом [103]. Согласно Б. Бассу, попытки индивида изменить поведение других – это суть попытки лидерства; если при этом другие действительно меняются, то этот процесс влияния можно охарактеризовать как успешное лидерство; если эти изменения в других усиливаются, подкрепляются и вознаграждаются, то это будет эффективным лидерством» [104]. Позиции ученых относительно рассматриваемого явления сходятся во мнении, что лидерство – это некое влияние одной личности на другие.

Этой позиции придерживаются в своих исследованиях и российские ученые: К.А. Абдульханова-Славская, Г.М. Аноримова, Т.В. Глазкова, А.А. Горбунов, А.И. Донцов и другие [105-109].

Таким образом, необходимо отметить, что социально-психологическая природа лидерства отражает сложный процесс возникновения и развития групповой психологии. Внешние воздействия или причины, преломляясь через внутренние условия и психические особенности личности, способствуют формированию лидера и тем самым определяют его поведение в возникающих ситуациях. Социальная же детерминация лидерства проявляется прежде всего в выработке у лидеров готовности действовать соответственно ситуации, изменяя ее.

Для нашего исследования важными являются общие сущностные характеристики лидерства, позволяющие сформировать интегральное представление о нем:

- являясь структурным компонентом, последователи, а вернее их наличие является одной из главных характеристик лидерства. Именно наличие последователей отличает лидеров от нелидеров. За лидером следуют преданные ему сторонники (последователи). У нелидеров таковых нет. Никто не становится лидером прежде, чем обретает последователей. Как отмечает У. Бланк, последователи – это тот элемент, который лежит в основе лидерства, и именно его наличие дает человеку право считаться лидером;

- влияние, оказываемое лидером, формируется и проявляется в сфере взаимодействия. Этот тезис является производным от первого: если лидерам необходимы последователи, значит, лидерство не сводится только к проблеме личности лидера, а, скорее, является продуктом отношений между лидером и людьми, идущими за ним. В итоге последователи замечают именно действия и поступки лидера и на этой основе формируют свое восприятие лидера. Лидерство – не столько личностный, сколько межличностный феномен. Исходя из этого, важная задача лидера состоит в построении прочных отношений с другими людьми;

- лидерство основано на авторитете. В основе авторитета лежат качества, имеющие высокую ценность для членов конкретной группы. Наличие этих качеств у лидера предопределяет лояльность последователей к его поступкам, приверженность и доверие к его решениям, которые он может принимать самостоятельно, не советуясь с группой. Авторитетом может обладать индивид, не наделенный формальными полномочиями, но обладающий высокой

степенью значимости для окружающих. Авторитет имеет психологическую природу и формируется на основе общей заинтересованности последователей в лидере и их убежденности в его особых (как минимум необходимых для них) способностях. Таким образом, понятие «авторитет» является важным ресурсом лидера;

- изучаемый феномен возникает только при взаимодействии двух и более лиц. Как отмечает У. Бланк, сферы взаимодействия лидера и последователей возникают, достигают зрелости и завершаются. Эти сферы оживают всякий раз, когда «встречаются» лидер и последователь, то есть взаимодействие лидера и последователей происходит как серия дискретных событий-взаимодействий, каждое из которых имеет начало и конец. Если лидер совершает множественные акты-события лидерства, то его положение может казаться продолжающимся. Вместе с тем у большей части событий, подтверждающих факт лидерства, короткий срок действия. Эти события происходят как краткие взаимодействия лидера и последователей в особых обстоятельствах [110].

Исходя из всего этого, мы приходим к выводу, что лидерство – это социально-психологический феномен влияния личности на других, признающих себя её последователями, и вдохновленных ею на достижение поставленных целей.

Как известно, лидеры выделяются не только среди взрослых, но и среди детей. По мнению ученых, феномен лидерства в онтогенезе человека закладывается и развивается в младшем школьном возрасте. Употребление понятия лидерства в младшем школьном возрасте правомерно и опирается на фундаментальные идеи диалектического учения о целостности и взаимосвязи социальных явлений, реализации противоречий как движущей силе развития, важнейшие философские положения о соотношении общего и особенного, социально-исторической сущности воспитания и обучения (Б.Г.Ананьев, Е.В.Бондаревская, Л.С.Выготский, В.И.Загвязинский, и др.); принципы гуманистической педагогики и психологии (А.Маслоу, К.Роджерс и др.).

Обратимся к характеристике данной возрастной группы. Как известно, границы младшего школьного возраста устанавливаются в настоящее время от 6-7 до 9-10 лет и совпадают с периодом обучения в начальной школе. Где ведущей деятельностью становится учебная.

В рамках указанной деятельности складываются психологические новообразования, являющиеся благоприятными для развития лидерских способностей у детей рассматриваемой возрастной категории:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

- содержательная рефлексия (рассмотрение оснований собственного действия; содержательная - направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе);

- анализ (мысленное действие, имеющее два уровня сформированности: сравнение и выделение сходного, открытие внутреннего родства внешне различных явлений - по В.В. Давыдову [111]);

- внутренний план действий - планирование («Чем больше «шагов» своих действий может предусмотреть ребенок, и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи»);

- ориентация на сверстника и группу в целом.

Таким образом, начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка, делая его «общественным» субъектом, имеющим теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми.

Доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются, позволяют ребенку впитывать, вбирать в себя огромный поток информации. Характерная в данный период восприимчивость благоприятно влияет на развитие различных способностей. Следует отметить, что проявление склонности к способностям выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие младшего школьного возраста.

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Младшие школьники учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с другими детьми.

Как показывает анализ научной литературы, к сожалению, вопросы о механизмах выдвижения в позицию лидера и его влияния на членов группы младших школьников изучены недостаточно, хотя педагогам эти знания весьма необходимы.

Истоки исследования проблемы лидерства в группах маленьких детей относятся к началу XX века, когда американскими психологами были проведены первые эксперименты по изучению у них лидерских проявлений. Так, Burke [112], фиксируя игровые объединения в дошкольных учреждениях Санта-Барбары (Северная Америка), сделал вывод о том, что уже 4-6-летние дети являются «чрезвычайными индивидуалистами», хотя 26% этих детей играли вдвоем или втроем, а в 20% даже большими группами, в которых выделялся «руководитель».

Зарубежные исследования, касающиеся проблем лидерства, социальной активности маленьких детей в группе очень немногочисленны (M. Parten [113], J. Tompson [115] и др.). Имеющиеся данные этих исследований говорят о том, что практически мало изучалось внутригрупповое общение и совместная деятельность детей, не уделялось внимание ценностным ориентирам. Авторы

работ высказали идею о врожденности личностных качеств, способствующих доминированию над группой (или другими). Наиболее ярко эта идея проступает у J. Tompson, который считал, что у многих детей существует стремление к доминированию. Данное утверждение выводится автором из порядка, существующего в животном мире: «У пчел есть царица ... у волков - вожаки стаи, у людей есть короли, президенты, премьер-министры. В социальных группировках детей также отражается эта иерархия индивидуального авторитета» [115, с. 15].

Проблема организаторской деятельности подрастающего поколения активно решалась психолого-педагогической наукой советского периода уже в 20-30-х гг. XX века. Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким и др. данная проблема рассматривалась в плане разработки путей построения самоуправления детей. Первыми российскими исследователями выявления роли лидерства (по ранней терминологии - «вожачества») были Е.А. Аркин, П.П. Блонский [115, 116], А.С. Залужный [117]. Несмотря на то, что изучались дети дошкольного возраста (как в «организованных», так и «стихийных» группах), сделанные выводы очень значимы при организации дальнейших исследований на любом возрастном этапе. Так, А.С. Залужный призывал изучать не абстрактного ребенка, а учитывать все разнообразие реальной действительности, окружающую его среду. «Изучение личности и поведения ребенка, изолированного вне его взаимодействия с детской массой, всегда будет односторонним», - писал А.С. Залужный. Таким образом, Е.А. Аркин подчеркивал, что в коллективе (при равных правах) происходит дифференциация его членов.

Вслед за А.С. Залужным Е.А. Аркин считал, что важнейшим качеством ребенка-вожака является инициативность и справедливо замечал тот факт, что выдвижение ребенка на роль вожака характеризует не только самого его, но и коллектив. Также автор пришел к выводу о постепенности возникновения группировок детей: в начале наблюдалось безучастное отношение детей друг к другу, после чего дети объединялись в отдельные группы, в которых и проявляли свои качества вожаки. Тщательно изучая особенности общества сверстников, автор отметил, что ребенок не потому становится вожаком, что его «полюбила масса», а масса полюбила его за то, что он стал ее вожаком, т.к. первичная сила вожака, неудержимо привлекающая к нему массу, заключается в том, что он питает детскую активность, эту основную стихию детского организма. Вожак питает детскую активность коллектива, и сам питается ею. Так же как Е.А. Аркин, мы полагаем, что при оценке взаимоотношений вожака (лидера) и группы, должна учитываться педагогическая и, следовательно, социальная ценность этой активности.

Считаем, что данное явление необходимо изучать на фоне тех процессов, которые происходят внутри коллектива. Исследователями подчеркивалось, что по мере его становления начинает складываться и «общественное мнение».

Не менее важной составной частью лидерства, кроме активности и инициативности, являются организаторские умения и навыки, проблема формирования которых привлекает все более пристальное внимание ученых.

Первая половина 1970-х гг. отмечена активным развертыванием психологических и педагогических исследований по проблемам личности и коллектива (А.В. Киричук, А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, Е.В. Шорохова и многие др.). Одновременно активизировались научные поиски развивающей роли временных детских коллективов, которые функционировали в пионерских лагерях, лагерях актива и усилился интерес исследователей к вопросам развития личности ребенка в них (О.С. Газман, В. Гончаров, Р.С. Немов и А.Г. Кирпичник и др.). Преимущества временных детских коллективов, как показали исследования, были связаны с естественными условиями и содержанием деятельности, при которых наиболее полно и многогранно мог развернуться субъектный статус личности (авторитет). Однако достаточного распространения плодотворная работа в массовой практике не получила.

Примерно в это же время появилось исследование Е.А. Ануфриева, рассматривавшее проявление активности ребенка.

В плане рассмотрения понятия активности интерес представляет книга белорусских авторов «Воспитание общественной активности учащихся» [118], где активность определяется как «ведущая черта личности, определяющая типичный характер... человека» и являющаяся необходимым условием формирования всесторонне развитой личности. Один из авторов этой книги, М.С. Клевченя, пишет, что «активность личности – это творческая созидательная деятельность, которая характеризуется стремлением внести свой вклад в ход того или иного общественного процесса...». Он считает, что активность школьника составляют следующие качества: его заинтересованность вопросами жизни коллектива, самостоятельность в применении способов и средств действия, чувство ответственности, инициативность, саморегуляция, контроль своего поведения на основе его оценки, смелость и решительность [119]. Другой автор сборника Н.Г. Огурцов подчеркивает, что активность - не только ведущая черта личности, «она выступает как форма, способ деятельности».

Исследование активности личности другой ученый А.Г. Ковалев [120] называет центральной проблемой современной психологии. В психологии значителен интерес к вопросам об источниках активности человека. Среди исследований по этой теме значительны труды упомянутых ранее А.Н. Леонтьева и Л.И. Божович [121, 122], Н.Л. Селивановой [123], А.Г. Ковалева и некоторых других, в которых в качестве источника активности выделяются разного уровня потребности личности (потребности познания и общения, интересы и склонности, вкусы, установки, убеждения, желания и пр.).

Научные исследования по проблемам детского лидерства говорят о том, что его специфика объясняется возрастными особенностями.

Таким образом, изучив и проанализировав философскую, психолого-педагогическую литературу по проблеме лидерства, *мы выявили*, что:

- разноплановость освещения вопроса лидерства объясняется тем, что оно может рассматриваться с разных точек зрения: как процесс организации группы, как результат общения и т.д. При определении понятия лидерства психологи делают акцент на одном или нескольких аспектах данной проблемы, учитывая при этом и другие. Однако с каких бы сторон ни рассматривалось в науке понятие лидерства и лидера малой группы, общим в их характеристиках является влияние лидера. Лидером принимается и считается тот, чьи установки и ориентации становятся исходными эталонами для всех или большинства членов группы в оценке ими значимых аспектов жизнедеятельности группы. За лидером признается право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы.

-лидерство – когнитивный конструкт восприятия последователей. Оно не является наблюдаемым качеством, оно когнитивно «конструируется» последователями по мере того, как определенные поступки ассоциируются с их представлениями о лидерском поведении. Из этого следует, что для успешности лидера в конкретной социальной группе необходимо изучать качества, которые члены этой группы воспринимают как лидерские, и факторы, рассматриваемые ими, когда они приписывают определенные результаты лидерству (т.е. какие именно поведенческие акты они воспринимают как лидерские).

В настоящее время большой интерес представляет вопрос об эффективности педагогического руководства, поддержки и сопровождения детского лидерства. Ученые работают над созданием методик и педагогических технологий, способствующих процессу воспитания лидера.

Развитие ребенка – одна из центральных психолого-педагогических проблем, трактовка которой не является постоянной, неизменной. Она меняется не только в результате углубленных научно-теоретических и эмпирических исследований, но и под влиянием объективных социально-педагогических процессов, и в настоящее время является целью многих образовательных организаций. Младший школьник осваивает систему ценностей, норм, стереотипов общества, у него складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения. В нем он не просто адаптируется к жизни, к социальной среде, а является творцом своей жизни, преобразует себя, самореализуется [124].

Младший школьный возраст – это период, когда происходит бурное развитие человека. В ребенке ярко проявляются внутренние и внешние изменения. Поэтому крайне важно не упустить момент, когда необходимо помочь ему развить определенные способности. Но следует отличать истинные предпосылки к каким-либо способностям и характерные возрасту яркие изменения, такие, как быстрое развитие речи, например, в раннем возрасте, научение ходить до года и т.д. Примечательно, что ранние признаки

способностей в последнее время не оставляют равнодушными родителей, педагогов, ведь они могут указывать на предпосылки подлинного таланта.

Накопленный наукой теоретический опыт говорит о том, что ученые не проявляют единодушия относительно прижизненного развития способностей. Одни из них считают, что в этом процессе ведущую роль играет социальный фактор, то есть определенный способ организации деятельности; другие придерживаются мнения, что оно основывается на психологических закономерностях, которые проявляются в деятельности, но зависят от наследственности. Обе точки зрения сходятся на том, что способности развиваются лишь в деятельности.

Выполненный анализ исследований по рассматриваемой нами проблеме подтверждает необходимость специального изучения развития лидерских способностей у младших школьников, имеющих специфические особенности. Содержание следующего параграфа раскрывает сущность понятия «лидерские способности младших школьников» и их характеристику.

1.2 Сущность, структура понятия «лидерские способности младших школьников» и особенности их развития в условиях обновленного содержания начального образования

Очевидные преимущества от наличия лидерских способностей человек начинает осознавать с самого юного возраста.

По оценке Всемирного банка (Worldbank, 2016), 65% сегодняшних учащихся начальной школы, став взрослыми, будут работать над задачами, которых еще даже не существует, справиться с ними позволят такие качества, как креативность, самообучаемость и лидерские способности [125].

Развитие такой личности в настоящее время является одной из стратегических задач нашего государства. Сегодня для решения возникающих глобальных задач принято все чаще обращаться к образовательной среде. Современная начальная школа – это культурно-социальная платформа для каждого учащегося, где формируется и отрабатывается социальный опыт. Здесь дети учатся воспринимать сложные жизненные явления, у них сглаживаются проявления социальной и материальной стратификации, развиваются лидерские способности. Сущность целевой, содержательной и процессуальных характеристик системы образования Казахстана XXI века представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристики системы образования Казахстана 21 века

Характеристика	Сущность
Целевая	целенаправленное преобразование мира на основе синтеза нового знания; принятие позиции о востребованности и успешности мыслящего, творческого, созидющего и гуманного человека.

Продолжение таблицы 2

1	2
содержательная	самореализация сущностных сил, способностей и дарований человека; учет необходимости развития духовного потенциала ученика, приобщения к человеческой культуре; подготовка ученика к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.
Процессуальная	отрицание манипулятивного подхода к детям; личностный подход как ведущий ориентир и главный критерий успешности обучения; деятельностный подход; социальная направленность и коллективистский подход; технологический подход; инновационный подход; установление гуманных, доверительных отношений между субъектами образовательного процесса.

В последнее время в нашей стране на основе общемировых тенденций отмечается обновление школьного образования. Перед системой образования поставлена задача – повысить его качество за счет перехода на новое содержание, в центре которого – развитие функциональной грамотности школьников, навыков самостоятельного поиска, критического анализа и оценки, то есть осуществлять переход от «человека знающего» к «человеку, способному творчески мыслить, действовать, саморазвиваться». То есть переход от пассивной позиции учащегося к активной в области получения необходимых для жизни в современных условиях компетенций.

В связи с чем введены обновленные образовательные программы по предметам начальных классов, разработанные с учетом инновационного опыта «Назарбаев Интеллектуальных школ». Новая модель образования предъявляет новые требования к изменению целей и способов педагогической деятельности, к обучению в рамках инновационного подхода, к изменению программного и методического обеспечения образовательного процесса, к новым способам и формам оценивания учебных достижений учащихся.

Обновленные программы по предметам начального образования направлены на овладение обучающимися навыками широкого спектра: критического мышления и умения решать проблемы; командной работы; гибкостью и умением адаптироваться к новым условиям; инициативностью и предпринимательским навыкам; умению грамотно и четко излагать мысли как устно, так и письменно; умению искать и находить информацию; любознательностью и воображению [126].

Принятые нововведения позволят детям в дальнейшем стать успешными и самодостаточными личностями. Считаем, что они являются основанием для развития у детей младшего школьного возраста лидерских способностей.

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы развития лидерских способностей у младших школьников считаем необходимым уточнить феномен «способности». При широком подходе, под способностями понимают все проявления психики, обеспечивающие успешность выполнения деятельности.

Способность – это одно из наиболее общих психолого-педагогических понятий. С.Л. Рубинштейн понимал под способностями «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [127].

Профессором А.В. Петровским было дано определение способности, под которым он понимает такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся. Ученый утверждает, что «способности обнаруживаются только в деятельности и только в такой, которая не может осуществляться без наличия этих способностей». Автор это объясняет так: «Нельзя говорить о способностях человека к рисунку, если его не пытались обучать рисовать. Только в процессе обучения рисунку и живописи может выясниться, есть ли у обучающегося способности. Это обнаружится в том, насколько быстро и легко он усваивает приемы работы, цветовые отношения, научается видеть прекрасное в окружающем мире» [128].

Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгин утверждают, что способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Авторы подчеркивают, что способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение [129].

Термин «способности» неоднозначен и сложен. Суммировав его значения, Р.С. Немов представил их в компактной классификации:

1. Способности – свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое из имеющихся определений способностей. В настоящее время им практически уже не пользуются в психологии.

2. Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение, отчасти употребляющееся и в настоящее время, появилось в психологии XVIII-XIX вв.

3. Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Это деление принято сейчас и наиболее распространено [130].

В своей диссертационной работе, рассматривая проблему развития способностей, мы опираемся на исследования Б.М. Теплова, и считаем, что

способности – это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения.

Следует отметить, что успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более высокого развития других.

Составляет интерес мнение Б.М. Теплова о том, что одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека [131].

Ученый обращает внимание на то, что способности и знания, способности и умения, способности и навыки не тождественны друг другу. По отношению к навыкам, умениям и знаниям способности человека выступают как некоторая возможность. Подобно тому, как брошенное в почву зерно является лишь возможностью по отношению к колосу, который может вырасти из этого зерна лишь при условии, что структура, состав и влажность почвы, погода и т.д. окажутся благоприятными, способности человека являются лишь возможностью для приобретения знаний и умений. А будут или не будут приобретены эти знания и умения, превратится ли возможность в действительность, зависит от множества условий. Способности, по мнению Б.М. Теплова, не могут существовать иначе как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем утрачивается. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как музыка, техническое и художественное творчество, математика, спорт и т.п., мы поддерживаем и развиваем у себя соответствующие способности.

По мнению многих ученых, способности развиваются на основе задатков в состоянии деятельности. Как показывают исследования, ученые не проявляют единодушия относительно прижизненного развития способностей. Одни из них считают, что в этом процессе ведущую роль играет социальный фактор, то есть определенный способ организации деятельности; другие придерживаются мнения, что оно основывается на психологических закономерностях, которые проявляются в деятельности, но зависят от наследственности. Обе точки зрения сходятся на том, что способности развиваются лишь в деятельности. Последние исследования ученых говорят об отрицании подчеркивания абсолютной

зависимости способностей человека от врожденных биологических особенностей. В то же время ученые вовсе не отрицают врожденности задатков.

Под задатками следует понимать врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, являющиеся естественной основой для развития способностей человека. Как природные наследуемые особенности человека они имеют важное значение для развития способностей, но не определяют их. Если человек даже с самыми выдающимися задатками не будет заниматься определенной деятельностью, способности у нее не разовьются. Задатки многозначны, на основе одних и тех же задатков могут формироваться различные способности в зависимости от интересов индивида и сферы его деятельности. Принято различать два вида задатков. Первый вид: задатки влияют на содержательный аспект способностей, второй тип – лишь облегчают или затрудняют их развитие. Ко второму виду задатков относятся типологические свойства нервной системы.

Роль задатков в формировании способностей еще далеко не выяснена. Однако уже нынешний уровень знаний о строении и функции мозга дал возможность отбросить некоторые необоснованные предположения. Так, не подтвердилась гипотеза Ф. Галля [132] о четкой локализации способностей в различных участках мозга. Не выдержали проверки практикой и предположение о зависимости задатков от размеров мозга, его массы или количества извилин в нем. Так, при средней массы мозга взрослой люди 1400 граммов мозг русского писателя Ивана Тургенева (1818-1883) имел массу 2012, английского поэта Джорджа-Ноэла-Гордона Байрона (1788 - 1824) – 1800, французского писателя Анатоля Франса (1844-1924) – всего 1017 граммов. А самый тяжелый мозг обнаружили в одной умственно отсталого человека.

В.Д. Шадриков подчеркивал: «Если функциональные системы, свойствами которых являются способности, представляют собой подсистемы единого целого – мозга, то в качестве элементов функциональной системы выступают отдельные нейроны и нейронные цепи (нейронные модули), которые в значительной степени специализированы в соответствии с назначением конкретной функциональной системы. Именно свойства нейронов и нейронных модулей целесообразно определить как специальные задатки. Способности не формируются из задатков. Способности и задатки являются свойствами: первые – функциональных систем, вторые – свойствами компонентов этих систем...». [133].

Подытоживая исследования по данной проблеме, можно сделать вывод, что задатки как специфические морфологические и функциональные структуры подчинены общим биологическим законам и наследуются. Однако это вовсе не означает, что наследуются и способности. Проблема наследования способностей пытался решить Ф. Гальтон. В 1869г. в книге «Наследственность таланта» он опубликовал результаты своих многолетних исследований многих поколений (трехсот семей) известных судей, государственных деятелей, полководцев, писателей и музыкантов. Ученый пришел к выводу, что таланты передаются по наследству. Однако его выводы не содержат убедительной аргументации о

наследовании способностей судьями, государственными деятелями, полководцами и писателями. Вместе с тем было установлено, что в семье известного немецкого композитора Иоганна-Себастьяна Баха (1685-1750) в течение 250 лет (1550-1800) было 57 музыкантов, из которых 20 - выдающихся, в роду австрийского композитора Вольфганга-Амадея Моцарта (1756-1791) - 5 музыкантов и др. Видимо, это было обусловлено наследованием определенных задатков и общественными условиями, которые способствовали развитию музыкальных способностей.

Анализ соотношения задатков и способностей показывает, что, хотя развитие способностей зависит от природных предпосылок, которые являются различными, однако в большей степени оно – феномен социальный: осваивая достижения национальной и мировой культуры, личность формирует свои способности.

Разнообразная, многоликая действительность находит отражение в бесчисленном количестве способностей. Одну из попыток структурировать их представляет следующая классификация способностей, объединяющая в себе несколько оснований [134] (рисунок 3):

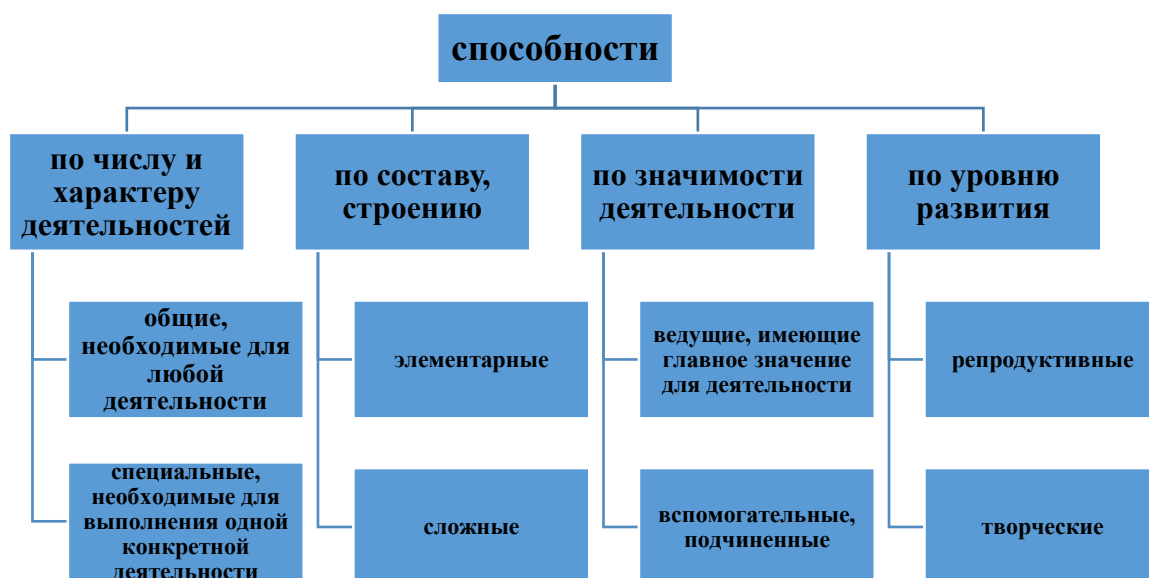


Рисунок 3 – Классификация способностей по Б.Д. Парыгину

Следует отметить, что наличие разных способностей не только совместно определяют успешность деятельности, но и взаимодействуют друг с другом, взаимовлияя. Способности имеют разное проявление. В науке чаще всего выделяют следующие уровни развития способностей: способность, одаренность, талант, гениальность. Отсюда, рассматривая ниже в своем диссертационном исследовании уровни способностей, мы не выделяем среди них высокий, так как высокий уровень способностей – это одаренность.

Способности человека к определенному виду деятельности имеют сложную структуру, представляющую собой совокупность особенностей психики. Структура совокупности психических качеств, которая выступает как

способность, в конечном счете, определяется требованиями конкретной деятельности и является различной для ее разных видов. Прежде чем определить совокупность психических качеств, которая выступит как лидерские способности, нам необходимо уточнить понятие «лидерская деятельность».

Понятие «деятельность» в последние годы приобрело статус одного из важнейших во многих социальных науках. В самом общем виде структура деятельности человека состоит из трех основных элементов: мотива, цели, действия [135].

В лидерской деятельности наблюдается не один мотив, а система. Общими в деятельности лидеров мотивами являются: мотив власти, мотив достижения и мотив аффилиации. Ведущим мотивом в деятельности лидера взрослого человека чаще является мотив власти. Власть рассматривается как самодостаточная высшая ценность, что позволяет глубоко понимать мотивацию лидера. Власть при этом подходе выступает не столько как феномен компенсации, сколько как инструмент, позволяющий получить удовлетворение многих других личностных потребностей, таких как потребность в достижении, в уважении, в одобрении, в безопасности, в личной свободе, понимаемой как отсутствие чьей-либо иной доминации над лидером. Еще одна точка зрения на потребность во власти рассматривает ее с позиции социальности. Показателем потребности во власти в рамках его концепции является занятие позиции, дающей формальную социальную власть. Здесь удовлетворяется потребность в престиже, в престижном материальном мире и престижном социальном окружении, хотя нередко и возникает конфронтация с другими, имеющими высокий социальный статус. В младшем же школьном возрасте, мы считаем, что ведущим мотивом лидерства является желание выделиться, быть первым, значимым среди сверстников. Не менее значимым является и мотив достижения. Это одно из основных свойств психологической структуры личности, отвечающее за выбор целей, ценностей, методов и средств существования. Самое характерное для него – стремление к улучшению результатов, настойчивость в достижении поставленных целей, умение добиться своего. Следующий мотив представлен потребностью в аффилиации, т.е. в принадлежности к какой-то группе, в получении одобрения. Проявляется в заботе лидера о близких отношениях с другими и подразумевает дружеские, социально желательные отношения, которые реализуются, как правило, в условиях «безопасности», т.е. с себе подобными. Лидер с доминирующей потребностью в аффилиации предпочитает отношения не диадические (отношения двоих), а групповые. Одно из важных аспектов потребности в аффилиации – поиск одобрения со стороны других. Рассмотрим такой структурный компонент любой деятельности, как цель. Целью лидерской деятельности является достижение положительных результатов в координации деятельности других. Мотивы и выдвинутая цель определяют действия индивида.

В отечественной психологии представления о действии как специфической единице человеческой деятельности введены С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. Теперь обратимся к действиям лидерской деятельности. Лидерскую деятельность составляют: планирование, организация, мотивация, контроль [136, 20, с.27].

Отсюда, лидерская деятельность – это активность, мотивированная стремлением к власти, достижению и аффилиации, выраженная планированием, организацией, мотивацией и контролем действий и направленная на достижение положительных результатов в координации деятельности других [137].

В самом общем значении лидерская деятельность представляет собой влияние личности на других для достижения общих целей. Оно может затронуть чувства, ценности, мотивацию, отношение к тем или иным вещам и явлениям, поведение всех участников взаимодействия. Далее попытаемся определить качества, которые позволили бы в своей совокупности влиять на других членов коллектива. Анализ научной литературы показал, что до сих пор не существует общепринятого комплекса лидерских качеств.

Рассмотрев лидерскую деятельность, и приняв за нее влияние, смеем предположить, что наиболее эффективно осуществлять ее позволят следующие: мотивом к осуществлению влияния послужит стремление к лидерству и самооценка (высокая), непосредственно осуществление влияния позволят социальная активность и коммуникативность, рефлексия как структурный элемент влияния позволят осуществлять такие качества, как: организаторские умения и авторитет (рисунок 4).

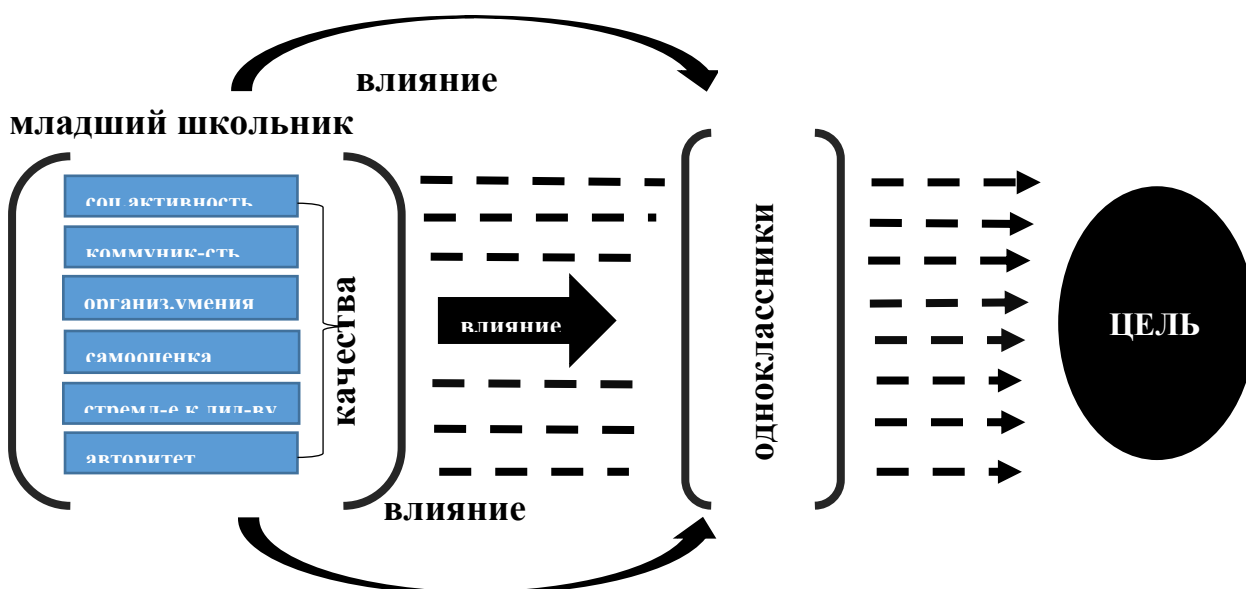


Рисунок 4 – Совокупность качеств, составляющих основу лидерских способностей младших школьников

Далее мы остановимся подробно на этих качествах.

Стремление к лидерству как лидерское качество вполне правомерно в период младшего школьного возраста. Стремление лидировать – одно из проявлений эгоцентризма, с которым появляются на свет все здоровые дети. Как известно, именно в младшем школьном возрасте ребенок переживает свою уникальность, осознает себя личностью, стремится к совершенству, что находит отражение во всех сферах жизнедеятельности ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Сначала они принимают законы и правила группы, после чего наблюдается стремление к лидерству, к превосходству над сверстниками.

Стремление к лидерству есть не что иное, как утилизация энергии фундаментального влечения – стремления к превосходству над людьми в своей привычной среде [138].

Термин **«социальная активность»** широко используется в различных сферах науки как самостоятельно, так и в качестве дополнительного в различных сочетаниях. Причём в некоторых случаях это стало настолько привычным, что сформировались самостоятельные понятия. Например, такие как: активный человек, активная жизненная позиция, активное обучение, активист, активный элемент системы. Понятие активности приобрело такой широкий смысл, что при более внимательном отношении его использование требует уточнений.

Словарь русского языка даёт общеупотребительное определение «активного» как деятельного, энергичного, развивающегося [68, с.12]. В литературе и бытовой речи понятие «активности» часто употребляется как синоним понятия «деятельность». В физиологическом смысле понятие «активности» традиционно рассматривается как всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика.

Под социальной активностью в младшем школьном возрасте понимается способность ребенка включаться в специфическую для данного возраста деятельность по решению общественных задач, проявлять такой уровень психической активности, который способствовал бы получению результатов, значимых и для других людей, и для себя (в плане становления значимых черт личности).

Особенностью проявления социальной активности в младшем школьном возрасте является появление элементов ответственности. Ответственность зарождается в тех видах деятельности, которые требуют результата в пользу других, а также обеспечивают приобретение социально значимых черт самим субъектом. С психологической точки зрения ответственность возникает тогда, когда осуществляется выход за пределы наметившейся ситуации, осуществляется связь между конкретной целью и более широким контекстом общественной задачи, когда начинает формироваться личностный смысл деятельности, идет процесс осознания себя в качестве субъекта деятельности.

Отсюда важными показателями ответственности выступают сознательность и самостоятельность. Считается, что ребенок проявляет

достаточный уровень ответственности, если он осознает смысл поставленной цели, принимает ее и способен самостоятельно достичь.

В качестве важнейших показателей формирующейся социальной активности младших школьников выступает инициативность и исполнительность.

Под инициативой следует понимать способность человека самостоятельно и сознательно брать на себя решение какой-либо общественной задачи и проводить ее в жизнь. В младшем школьном возрасте инициатива находит свое конкретное выражение в доступных для детей видах деятельности.

Оценку уровня инициативности детей следует проводить по следующим показателям: качеству и общественной ценности инициативы, направленности инициативы, ее определенности-неопределенности, мере принятия ответственности, длительности или устойчивости инициативы, частоте проявлений. Важно также учитывать виды инициатив, связанные с организацией деятельности, исполнением.

Другим показателем социальной активности является исполнительность. Она проявляется в способности индивида выполнять поставленную задачу на высоком уровне и в соответствии с предъявляемыми требованиями, правилами, нормами. В младшем школьном возрасте исполнительность характеризуется нормативностью. Для общества важно, как дети осваивают различные виды деятельности, овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками, приобретая через это значимые черты и свойства личности.

Оценку уровня исполнительности следует проводить по следующим показателям: особенности принятия ребенком цели, задачи; ответственности исполнения, устойчивости, интенсивности и напряженности, результативности. При характеристике исполнительности следует также анализировать ее виды.

Можно выделить три вида исполнительности: зависящий от того, чья инициатива реализуется, своя собственная или предложенная другими; зависящий от направленности на процессуальные или результативные стороны деятельности; в зависимости от сферы, в которой она проявляется - в игре, труде, общении, продуктивных видах деятельности.

Инициативность и исполнительность имеют мотивационный компонент, который выступает в качестве конкретных мотивов, побуждающих человека проявлять инициативу, а также в принятии цели, задачи и ответственности исполнения.

Рассмотренные показатели характеризуют различные проявления социальной активности.

Социально импульсивные дети проявляют, на первый взгляд, высокую активность. Но качество ее не отвечает общественным требованиям. Младшие школьники способны проявлять инициативу, но ценность ее оказывается незначительной, поскольку она не отвечает в полной мере требованиям решаемой задачи, обладает неопределенностью. Исполнительность так же целиком определяется ситуацией, в силу этого дети ведут себя и действуют недостаточно осознанно и самостоятельно. Ребенок с желанием может

включаться в деятельность, но, не понимая, чего от него требуется, переключается на другое или начинает действовать под влиянием ситуативных, ярко окрашенных эмоциональных мотивов, затрудняются работать коллективно, мешают другим, вступают в конфликты. Главная особенность поведения – недостаточная осознанность, низкая результативность и ответственность.

Одной из главных предпосылок возникновения социальной активности, по мнению М.И. Лисиной, является потребность в общении, которая зарождается в результате поведения взрослого, вводящего ребенка в сферу новых взаимоотношений и объективной необходимости в заботе и уходе за ним [139]. На базе потребности в общении, как отмечает В.С. Мухина, развивается потребность в признании, определяющая позитивный ход развития личности [140].

На протяжении всего обучения ребенка в начальной школе становление социальной активности происходит под непосредственным влиянием взрослых. Так, особенности социальной активности детей младшего школьного возраста, проявляемой при общении со сверстниками, находятся в непосредственной зависимости от типа обращения с ним взрослого.

Особенно значимым это влияние представляется в возрасте 6-7 лет, когда наступает кризисный период, связанный с переменой ведущего вида деятельности. Основные изменения в ориентировке школьников в социальных нормах происходит между шестью и семью годами. Поведение ребенка приобретает более произвольный характер, возникает иерархия и соподчинение мотивов.

Следующее качество в структуре лидерских способностей у младших школьников – это его **самооценка**. Самооценка – это представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или даже закрыто. Таким образом, самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способности. Самооценка выполняет следующие функции: регуляторную, на основе которой происходит решение задач личностного выбора; защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности; функция развития. Самооценка является толчком к развитию личности.

Самооценка динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности.

Для развития лидерских способностей важно повышать уровень самооценки. Выделяя самооценку как одно из лидерских качеств, мы подразумеваем ее высокий уровень.

Говоря о самооценке, следует помнить, что проблема возникновения и развития самооценки – это одна из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т.е.

осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

Л.С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами [141].

Развитие самооценки у ребенка в младшем школьном возрасте проявляется в том, что у детей постепенно возрастает критичность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только лишь объективными обстоятельствами, второклассники и третьеклассники относятся к себе уже более критично, оценивая не только успехи, но и свои неудачи в учении.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Учение, как ведущая деятельность, начинает корректировать формирование личности буквально с первых месяцев прихода ребенка в школу. Причем психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, а подвластна оценкам окружающих, прежде всего оценкам учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. Значит, надо учить ребенка в любой момент контролировать свои действия, правильно их оценивать, быть внимательным к каждому этапу своей работы, к любым ее промежуточным результатам. Это не замедлит сказаться на учебных успехах, что объективно создаст не очень уверенному в себе школьнику новые основы самооценки.

Нужно также помочь ребенку проявить себя – осуществить свои возможности в той области, в которой у него наметились особые успехи. Это поможет ему заслужить уважение учителя, товарищей. Психологи утверждают, что неспособных детей нет, каждый к чему-то имеет особые склонности. Один хорошо рисует, другой мастерит, у третьего дома живой уголок. Родители могут содействовать тому, чтобы их ребенок открылся товарищам своими лучшими сторонами. Младшие школьники, особенно те из них, кто испытывает затруднения в учении, очень чувствительны к внешним оценкам, чутко улавливают отношение окружающих. Поэтому, любая поддержка со стороны, похвала особенно важны для них. Ребенок, уверенный в себе, не боится

трудностей, не пасует перед ними, находит в себе силы для их преодоления [142].

Так как ребёнок младшего школьного возраста большую часть времени проводит в школе, и основной его деятельностью является учебная, в этой связи, считается, что мощным фактором воздействия на самооценку младшего школьника выступает оценка учителя. Оценивая знания, учитель одновременно оценивает личность, её возможности и место среди других. Именно так воспринимаются оценки детьми.

Ориентируясь на оценки учителя, дети сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, старательных или нестарательных, ответственных или безответственных, дисциплинированных или недисциплинированных

Оценочная деятельность учителя обычно осуществляется в форме отметок в журнале и в вербальной форме. Между этими двумя формами оценок имеется существенное различие. Оценка, которую учитель ставит в журнал, является официальным документом. Поэтому учитель ставит её на основе специально разработанных критериев и требований общества. К вербальным же оценочным суждениям учителя общество предъявляет лишь общие, принципиальные требования, не контролируемые строгими показателями, – они должны отвечать гуманистическим тенденциям народного образования, способствовать развитию учащихся. Поэтому вербальная оценка не менее ответственна для учителя, чем оценка в журнале. Она позволяет педагогу учитывать сложившуюся ситуацию, подчёркивать прилежность учеников, которым трудно даётся учёба, и наоборот, выражать осуждение способных, но ленивых из них.

Самооценка младшим школьником своей учебной деятельности ориентирована на оценки, выставленные в журнал, поскольку они являются основанием для социального контроля и санкций. Однако вербальная оценка может играть доминирующую роль в формировании самооценки ученика, если педагог умеет правильно ею пользоваться. Это связано и с тем, что она более лабильна, эмоционально окрашена, а, следовательно, более доходчива до ума и сердца ребёнка.

Оценочные баллы, которые выставляет учитель, должны, безусловно, соответствовать действительным знаниям детей. Однако педагогический опыт показывает, что в оценке знаний учащихся требуется большой такт. Важно не только, какую оценку поставил учитель ученику, но и то, что он при этом сказал. Ребёнок должен знать, чего ждёт от него учитель в следующий раз. Не следует хвалить хороших учеников, особенно тех детей, которые достигают высоких результатов, но без особого труда. Зато нужно поощрять в той или иной форме малейшее продвижение в учении хотя и слабого, но трудолюбивого, старательного ребёнка.

Главное, что должно определять отношение каждого учителя к каждому учащемуся, независимо от уровня его знаний и индивидуальных психологических особенностей, – это глубокая вера в растущего человека, в его возможности.

Самооценка ученика должна дифференцироваться, то есть складываться из оценок своей работы по целому ряду критериев. В таком случае ребёнок будет учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания [143].

Таким образом, влияние педагога на формирование самооценки школьников, несомненно. Организуя учебную работу, учитель должен соотносить достигаемые детьми результаты не только с их умственными способностями, но и с самооценкой ребёнка, его собственными представлениями о характере и уровне реализации своих возможностей в различных учебных ситуациях. От этих воззрений зависит большая или меньшая уверенность ученика в своих силах, осознание результата как успеха или неуспеха, отношение к допущенным ошибкам. Выбор для решения задачи в зависимости от степени её трудности и ряд других важнейших моментов учебной деятельности, в которых выражаются уже не умственные способности сами по себе, а личностный фактор, влияющий на формирование адекватной самооценки младшего школьника.

Положительные результаты в формировании самооценки неуверенных в себе школьников достигаются, когда педагоги идут путём развития возможностей детей, создания для них ситуации успеха, не скупятся на похвалу, проявление эмоциональной поддержки. Это способствует укреплению уверенности школьников в своих силах, самоуважению. Работа педагогов по формированию самооценки в конкретных видах деятельности (игре, рисовании, чтении стихов) тесно переплетается с работой по улучшению общего эмоционального самочувствия этих детей в классе, изменению их положения в системе личных отношений.

Постепенно в младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Если самооценка первоклассника почти полностью зависит от оценок и поведения взрослых, то ученики 2 и 3 классов оценивают свои достижения более самостоятельно, подвергая критической оценке и оценочную деятельность самого учителя. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника.

По мнению М.Н. Андреевой, самооценка младших школьников складывается из личностной оценки интеллектуальных качеств; личностной оценки нравственных качеств; личностной оценки физических качеств; личностной оценки своего места в окружающем мире [144].

Говоря о **коммуникативности**, необходимо отметить, что ценность этого качества в современном мире бесспорна. Коммуникативность – это способность к установлению социальных и речевых связей, общительность. Определяется типом высшей нервной деятельности, типом акцентуации характера человека. Средствами коммуникации являются речь, жесты, позы, звуки, мимика и т.д. [145]. Данное качество важно не только в контексте лидерства, но и в любых других контекстах. Человек – существо социальное, и умение эффективно

общаться с себе подобными – залог успеха. Говоря об этом явлении, следует иметь в виду, что его необходимо рассматривать не только как совокупность некоторых характерологических свойств и качеств, позволяющих осуществлять процесс общения, но и то, что коммуникативность личности является компонентом мотивационно-потребностной сферы. Это подразумевает собой то, что коммуникативность требует наличия соответствующей направленности личности, определяющей социальный и нравственный вес личности, ее потребности, интересы, убеждения, идеалы и соответствующих ценностных ориентаций.

Ученый Р.А. Максимова считает, что коммуникативность в целом определяется такими компонентами, как коммуникативная активность, эмоциональная реактивность в общении, коммуникативная уверенность [146].

Как известно, в младшем школьном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие люди. Если в конце дошкольного возраста, потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у младшего школьника она уже становится одной из главных. В 7-10 лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Общение школьников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих от общения со взрослыми [147]:

- первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование;

- вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов младших школьников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуют значительно более высокой адекватной направленностью. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. В младшем возрасте школьники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым. При этом преобладают: действенные умения; риторические умения; умение вести диалог; умение слышать и слушать и вести спор; умение разделять точку зрения другого; умение работать сообща для достижения общей цели, эмоциональная насыщенность контактов младших школьников связана с тем, что сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению и значимость общения, которая выражает степень напряженности в общении и меру устремленности к

партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

- третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и не регламентированности. Если в общении со взрослым даже самые несмелые дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником школьник использует самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никаким образцам: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звуко сочетания, сочиняют разные небылицы. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой общения детей младшего школьного возраста.

- еще одна особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответным. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается в результате отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка наиболее важно его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого они принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Перечисленные особенности отражают специфику конфликтов среди детей младшего школьного возраста. Однако содержание общения существенно изменяется от 7 к 10 годам. На протяжении младшего школьного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы переломы:

- первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости других детей в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течении от одного – двух месяцев его пребывания в школе его потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место, у более старших детей эта потребность выдвигается на первое место, теперь они начинают явно предпочитать общество других детей, взрослому или одиночной игре;

- второй перелом внешне выражен менее четко, однако он не менее важен; он связан с проявлением избирательных привязанностей, дружбы с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Формы общения закономерно сменяются на протяжении развития. Развитие общения ребенка со взрослым и сверстниками, можно рассматривать как смену своеобразных форм.

Со взрослыми учащиеся 1-4 классов общаются преимущественно в семье (с родителями, родственниками). В целях более глубокого изучения возможностей семьи в деле развития лидерских способностей у детей младшего школьного возраста мы использовали предложенную учеными-педагогами трехуровневую классификацию семей: 1) с высоким уровнем воспитательных возможностей; 2) со средним уровнем воспитательных возможностей; 3) педагогически слабые семьи с низким уровнем воспитательных возможностей [148]. При этом учитывалась их психолого-педагогическая культура и психолого-педагогическая подготовленность как аспекты, взаимосвязанные и взаимообусловленные. Не менее значимо общение детей начальной школы и в школе (с учителем, ведущим классом).

Интенсивность общения со взрослыми у детей этого возраста различна в зависимости от содержания и форм организации жизнедеятельности, стиля общения взрослых с детьми, инициативности взрослых. В младшем школьном возрасте, в отличие от последующих возрастов, содержание общения со взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности.

Можно выделить несколько аспектов общения младших школьников со взрослыми:

- в процессе учебной работы в школе и дома;
- информирование взрослых о своих делах и делах в школе;
- запрашивание информации у взрослых по конкретным вопросам;
- запрашивание у взрослых оценки своего поведения и услышанной информации о себе и своих сверстниках.

Содержание общения со взрослыми в семье определяется также бытом семьи и организацией свободного времяпровождения её членов. Общение со взрослыми возникает и в ситуациях разрешения конфликтов со сверстниками или со старшими ребятами, в этом случае к взрослым прибегают как к арбитрам или защитникам. Инициаторами общения со взрослыми чаще всего бывают девочки.

Общение со взрослыми оказывает большое влияние на то, как складывается общение детей со сверстниками. Благополучие в общении со взрослыми создает благоприятную эмоциональную базу, уверенность ребенка в успехе общения со сверстниками. Как свидетельствуют данные известного украинского педагога А.В. Киричука, оценка взрослыми тех или иных сверстников оказывает прямое влияние на желание ребенка общаться с тем или иным товарищем (это влияние становится менее эффективным по отношению к мальчикам раньше, чем к девочкам) [149].

Контакты детей друг с другом возникают преимущественно по следующим причинам:

- предыдущий опыт общения;
- пространственная близость (место жительства, соседство в классе);
- совместная деятельность и игры.

Младшие школьники вступают в общение тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практические основания, которые обуславливают

содержание их общения, его длительность, интенсивность и устойчивость. Возрастные различия внутри детского типа общения проявляются в том, что в 1, частично во 2 классе содержание общения определяется главным образом учебной деятельностью и игрой, а во 2-3 классах в нем в довольно большой мере присутствует общественная деятельность. Со второго полугодия 2 класса начинает снижаться роль учебной деятельности как содержательного основания общения. Расширяется тематика разговора детей друг с другом, главным образом в них обсуждаются: учебная работа, игры (в том числе игрушки, имеющиеся в доме), кинофильмы, телепередачи, коллекции, домашние животные, отношения между детьми и семейные события (преимущественно у девочек). Все эти темы раскрываются в разговорах детей сугубо событийно.

Словарь младших школьников достаточно богат. Однако умение вести диалог развито у них очень слабо, типичным для них является только информационный диалог. Это особенно ясно видно, когда в общении младших школьников появляется диалог дискуссионного типа.

Структура круга общения младших школьников весьма неустойчива и подвижна. У большинства ребят возникают ситуативные контакты со сверстниками по поводу конкретных занятий, образуются широкие ситуативные игровые общности и более стабильные приятельские группы. Количественный состав приятельских групп невелик: от 2-3 человек в первом до 4-5 человек в третьем классе. Персональный состав этих групп весьма подвижен, но к третьему классу явно наблюдается рост устойчивости предпочтений. Но при всей неустойчивости общение, возникшее в начальных классах, продолжается иногда на протяжении 10-20 и более лет [150].

Определив коммуникативные умения младших школьников, мы можем утверждать, что в самом общем виде качество у них достаточно сформировано.

Авторитет (нем. *Autorität*, от лат. *auctoritas* – «власть, влияние») – в общем смысле: значение и основанная на значении или с ним соединённая власть; в узком – влияние умственное, побуждающее уважение, доставляемое обладанием превосходной и признанной власти или выдающейся и признанной мудрости, знания, добродетели. Влияние индивида, основанное на занимаемом им положении, должности, статусе и т. д. Авторитет заключается в признании за субъектом (носителем) выдающихся достижений, знаний, умений, навыков, способностей, его особого положения в обществе, их значимости для человечества, для того или иного объекта, сферы социальной жизни, науки, и базирующемся на этом ненасильственном влиянии его носителя на тот или иной объект, обуславливающим определенную исторически изменяющуюся форму подчинения действий и мыслей людей положениям и нормам, вытекающим из установок субъекта [151]. Авторитет личности – это власть, основанная на бессознательной, харизматической вере (греч. «харизма», «милость», «божественный дар», «слепая вера»).

Так как в младшем школьном возрасте формируется потребность в признании, то у детей появляется стремление завоевать уважение родителей, авторитет среди сверстников и педагогов.

Помогает ребенку завоевывать авторитет и новое важное новообразование – произвольное поведение. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. Выбор того или иного поведения диктуется моральными качествами человека, которые в начальной школе уже являются сформированными.

В первом, втором классах ребенок сближается с детьми чаще по внешним обстоятельствам, как мы говорили об этом выше. Если же брать во внимание личностные качества младших школьников, то в первом, втором классе дети больше всего ценят в сверстниках качества, характеризующие их как примерных учеников. Популярными становятся ученики, которых чаще хвалит учитель.

В третьем и четвертом классах ребенок сближается уже с детьми со схожими нравственными качествами: умение дружить, смелость, доброта, отзывчивость. И авторитет завоевывает ребенок благодаря тем качествам, которые в среде младших школьников являются ценными. Необходимо отметить, что в обществе разных детей эти ценности разнятся.

Авторитет на данном возрастном этапе характеризуется: авторитетом обладают предпочитаемые члены классного коллектива; чаще всего авторитетом пользуется ученик с опрятной внешностью, принадлежностью к классовому активу, готовностью поделиться вещами, сладостями; успешный в учебной деятельности; среди мальчиков большое значение имеет также физическая сила; статусное положение школьника в группе может неоднократно меняться [152].

Таким образом, авторитетом младший школьник может обладать, авторитет как явление обладает своеобразными особенностями, присущими детям данного возраста.

Организаторские умения – это такое сочетание индивидуальных свойств личности, которое позволяет человеку быстро, надежно, уверенно организовывать людей на выполнение какого-либо дела. Организаторские умения характеризуются как готовность к последовательному, упорядоченному, своевременному выполнению практических действий с грамотно отобранными средствами для достижения положительного результата.

Необходимо отметить, что организаторские умения предполагают управление не только чужь-то деятельностью, но и своей.

Организаторские умения включают в себя следующие умения:

- 1) принимать решение;
- 2) принимать ответственность за собственные решения;
- 3) планировать деятельность, прогнозируя ее результаты;
- 4) контролировать собственную деятельность, управлять ею, а на более высоком уровне – контролировать деятельность других людей;
- 5) анализировать результаты деятельности, опыт.

Организаторские умения младших школьников заключаются в умении целеполагания, планирования, контроля (самоконтроля), коррекции (самокоррекции) и рефлексии.

В данном умении велика роль учителя. Отмечаются следующие особенности организаторских умений младших школьников:

- у детей первого и второго класса сформировано усвоение цели действий, их выполнение различными способами;

- во втором и третьем классе сформировано усвоение целей новых организаторских действий, осознание их значимости; выявление способов их выполнения с помощью учителя; контроль и оценка организаторских действий одноклассников;

- в третьем и четвертом – определение целей организаторских действий, способов их осуществления, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка организаторских действий.

Естественно, что первоклассники или второклассники еще не могут самостоятельно выполнять функции организаторских умений. Наблюдения показывают, что на достаточном уровне данные умения сформированы у детей третьего и четвертого класса.

К концу обучения ребенка в начальной школе его организаторские умения характеризуются высокой степенью самостоятельности и сознательности выполнения действий, входящих в умение. Ученик действует без помощи учителя, не прибегая к алгоритмам, а в случае затруднений чётко формулирует запрос о помощи товарищам или учителю.

Младший школьник может объяснить смысл собственных действий и соотнести их с целью и предполагаемыми результатами деятельности. Ученик освоил позиции «члена группы», «организатора работы группы».

Организаторские способности младших школьников характеризуются прежде всего с обретения навыков руководства собой, и только потом – руководством другими; а также достижение общей цели имеет существенные особенности: так как младшие школьники не имеют сформированных навыков самоорганизации, то достижение общей цели будет осуществляться не самостоятельно, а под руководством учителя [152, с. 147].

В ситуациях общения и взаимодействия ученик достигает необходимых результатов. Он адекватно понимает обращённые к нему тексты и точно выражает мысли, правильно самоопределяется в ситуации, может сформулировать возникшую проблему и определить способ её решения.

Отсюда мы можем сделать вывод, что организаторские умения имеют своеобразие, характеризующееся возрастными особенностями детей, для выполнения лидерской деятельности сформированы на достаточном уровне, в формировании данного умения также велика роль учителя.

Таким образом, *лидерские способности младших школьников – это совокупность индивидуально-психологических качеств, обеспечивающая успешное влияние на других членов детского коллектива в конкретной ситуации и позволяющая принимать важные для них решения.*

Необходимо отметить, что одной из характерных особенностей проявления лидерства у младших школьников является ее ситуативность. В связи с чем необходимо остановиться на самом понятии «ситуация».

Начало исследования «ситуации» как категории социальных наук можно отнести к работам К. Левина, разрабатывавшего теорию поля [153]. Определенный вклад в рассмотрение вопросов о роли ситуации в детерминации социального поведения в свое время внесли Г. Оллпорт, С. Квин, Дж. Рейнхардт, В. Томас и многие другие. В настоящее время интерес к ситуационным детерминантам поведения остается актуальным, хотя появляются работы по исследованию этого феномена в самых различных областях знания – от архитектуры до антропологии, от маркетинга до микросоциологии.

Иная позиция, которой придерживается большинство исследователей, состоит в использовании понятия «ситуация» в качестве результата активного взаимодействия личности и среды. При таком понимании выделяются объективные и субъективные ситуации по преобладающей роли внешних обстоятельств или внутренних личностных. В этом подходе ситуация представляет собой систему субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Объективные элементы изложены нами при описании предыдущего подхода к взгляду на ситуацию. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания.

И. Мясичев в концепции отношений личности предложил понятие значимой ситуации, подчеркнув при этом уязвимость личности к определенным факторам среды [154]. В.Н. Воронин и В.Н. Князев также рассматривают ситуацию как когнитивный конструкт личности, который отражает часть объективной реальности [155].

Широкое применение различного рода ситуаций в воспитании обусловлено, с одной стороны, тем, что они дают возможность увидеть сложившиеся отношения школьников друг к другу и к окружающей действительности, а значит целенаправленно, осмысленно влиять на процесс их формирования, развития и корректировки. С другой стороны, они позволяют многократно проводить человека через однозначные по своему характеру обстоятельства для закрепления социального опыта. Разнообразные по своему характеру ситуации дают возможность ученикам освоить многогранность и многоплановость социального опыта.

Мы считаем, что развитие лидерских способностей у младших школьников, в целом связана с переходом от информационно-объяснительных методов обучения и воспитания к деятельностно-развивающим технологиям, которые предусматривают выход на диалоговую форму работы, повышение уровня самостоятельности учащихся, использование ролевых и деловых игр и.т.д. Создание ситуации для развития лидерских способностей – это один из лучших способов гарантировать детям светлое будущее. Дети начинают осознавать очевидную выгоду от наличия лидерских способностей с самого

малого возраста. А благодаря подобным умениям они не только приобретут уверенность в себе, и научиться более свободно и эффективно общаться с ровней, но также смогут оказывать влияние на те компании, в которых вращаются [156].

Совокупность выделенных нами индивидуально-психологических качеств примем за показатель развития лидерских способностей. Для чего нами будут диагностированы социальная активность, коммуникативность, самооценка (высокая), организаторские умения, стремление к лидерству и авторитет младшего школьника, результаты которых с помощью специальной формулы дадут нам общий результат искомого явления [157].

Для нашего исследования важно, что в младшем школьном возрасте лидерские способности только начинают свое развитие. И необходимо подчеркнуть, что, сохраняя свою сущность, они обладают рядом особенностей, связанных с возрастными характеристиками (рисунок 5).

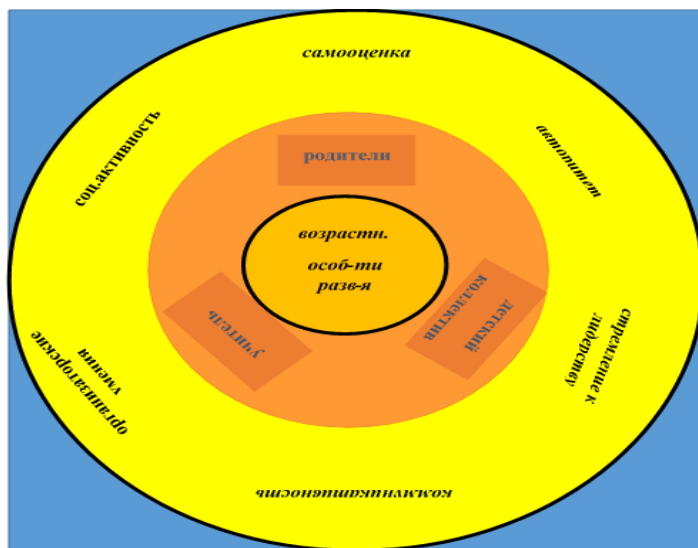


Рисунок 5 – Влияние возрастных особенностей младших школьников на развитие их лидерских способностей

Из рисунка 5 видно, что характеристика лидерских способностей младших школьников заключается в их возрастных особенностях. Психические процессы ребенка в данный период становятся наиболее благоприятными для начала обучения в школе. Именно в этот момент учение занимает преобладающее значение в его жизни. Общее же развитие ребенка становится зависимым от трех внешних факторов: от личности учителя, от отношения родителей к развитию ребенка, от взаимоотношения в детском коллективе.

С поступлением ребенка в первый класс в его жизни появляется новый референтный взрослый – учитель, влияние которого порой выше влияния родителей. Он способствует знакомству детей друг с другом, созданию атмосферы общей работы, сотрудничества, взаимопонимания. Именно он для младшего школьника в данный период наиболее значимая личность. Стиль его поведения, как правило, бессознательно присваивается детьми и становится

своеобразной культурой учащихся класса. Следовательно, чем более учитель является творческой, инициативной личностью, тем успешнее им прививаются детям положительная мотивация к учебной деятельности, формируются дружественные взаимоотношения между членами детского коллектива и прочее.

К личности учителя сегодня выдвинут ряд требований: кроме высокого профессионализма, он должен обладать свободой от стереотипов и педагогических догм, способностью к творчеству, широкой эрудицией, высоким уровнем психолого-педагогической подготовки, высокой культурой и гуманными установками по отношению к людям, в особенности к детям. Одна из главных отличительных черт такого учителя – наличие стремления понимать и принимать ребенка таким, какой он есть, развивать, воспитывать, опираясь на сильные стороны каждого ученика.

Современные образовательные условия развития личности младших школьников предусматривают значительные возможности для творческого самовыражения.

Развитие психолого-педагогической компетентности учителя не самоцель, а средство совершенствования образовательного процесса и фактор, обеспечивающий то или иное качество реализации воспитательных подходов.

По мнению В.П. Бедерхановой, существует определенный набор правил, которым должен следовать педагог: демонстрировать детям доверие; помочь в формировании и уточнении целей и задач; развивать внутреннюю мотивацию детей; выступать источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи; равное отношение ко всем детям; развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его; стараться быть активным участником группового взаимодействия; открыто выражать в группе свои чувства; стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого; для содействия формирования лидерской позиции демонстрировать лидерское поведение [158]. На наш взгляд, только соблюдение указанных принципов позволит достижению поставленных целей.

Я.Л. Коломинский одним из первых выяснил, что дети прежде всего осознают и оценивают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются учителем и от которых, следовательно, зависит их положение в группе [159].

Чтобы получение одобрения не стало для детей самоцелью, задача взрослых заключается в создании установки (для себя и для детского коллектива), что каждый из детей самый лучший в чем-либо. Тогда, чтобы стать лидером, дети будут бороться не за «место под солнцем», а будут стараться проявлять свою фантазию, свои творческие и индивидуальные способности.

Как известно, влияние на младшего школьника наравне с учителем имеют еще и родители. Исходя из теории привязанностей, основателями которой являются Дж. Боулби и М. Эйнсворт, опыт отношений с матерью, полученный

в раннем детстве, во многом определяет дальнейшую социальную жизнь ребенка. Согласно этой теории, если первичный объект привязанности (мать) обеспечивает ребенку безопасность, надежность и уверенность в своей защищенности, в будущем он без труда налаживает вторичные привязанности с другими людьми [160].

Чем менее надежной является связь с родителями, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам. Оптимальные взаимоотношения и образ «Я» складывается у детей, чьи родители заботятся о них, оказывают эмоциональную поддержку и в то же время допускают и поддерживают самостоятельную активность и автономию ребенка.

Учитывая важнейшую роль родителей в развитии лидерских способностей у младших школьников, авторы многих исследований рассматривают различные аспекты отношений внутри семьи, ее влияние на развитие и воспитание личности ребенка младшего школьного возраста. Именно семья осуществляет базисную социализацию ребенка, формируя его душевные и духовные устремления, его характер и ощущение своего места в социуме [161].

Мы считаем, что без четкой организации взаимодействия семьи и школы по вопросу развития лидерских способностей у младших школьников добиться успеха в этой деятельности невозможно. Эффективными считаем следующие виды форм взаимодействия с семьей: родительские собрания; педагогические семинары; научно-практические конференции; коллективные творческие дела.

Работа с родителями заключается в предоставлении знаний о возрастных особенностях детей младшего школьного возраста, о теории лидерских способностей, о диагностировании лидерских способностей и организации процесса развития способностей к лидерству. Однако конкретная работа с родителями по развитию рассматриваемой нами проблеме не входит в круг задач нашего диссертационного исследования, поэтому вышеописанное относится к одному из значимых факторов [162].

Как показывают исследования, в развитии лидерских способностей у младших школьников большую роль имеют и другие дети детского коллектива.

Взаимоотношения ребенка с коллективом сверстников различны на разных возрастных этапах.

С приходом в школу в первое время отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми по сравнению с детским садом. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребенка учебной деятельностью.

Взаимоотношения на первом году обучения во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего как представители определенной социальной общности - учащихся. Учитель стимулирует стремление младших школьников к объединению в совместной деятельности – привлекательной по содержанию и результату (игра, подготовка спектакля, концерта, праздника). Организация под руководством педагога внеучебных коллективных дел

помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т.е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.

Исследования психологов показывают, что положение ребенка в группе сверстников не является постоянным, а может меняться под влиянием многих факторов. Изменение положения «непопулярного» ребенка может способствовать не только улучшению «микроклимата» вокруг него с помощью положительных оценок его качеств педагогом, но и включение его в деятельность, где он сможет себя показать с лучшей стороны.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются: качественно новый уровень развития произвольной, регуляции поведения и деятельности; рефлексия, анализ, внутренний план действий; развитие нового познавательного отношения к действительности; ориентация на группу сверстников.

Рассматриваемая нами проблема становления младшего школьника, имеющего лидерские способности, является очень актуальной в связи с тем, что опыт, накопленный человеком в детстве, сопровождает его на протяжении всей жизни.

Мы считаем, что развитие лидерских способностей у младших школьников, в целом связано с переходом от информационно-объяснительных методов обучения и воспитания к деятельностно-развивающим технологиям, которые предусматривают выход на диалоговую форму работы, повышение уровня самостоятельности учащихся, использование ролевых и деловых игр и.т.д. Создание ситуации для развития лидерских способностей – это один из лучших способов гарантировать детям светлое будущее. Дети начинают осознавать очевидную выгоду от наличия лидерских способностей с самого малого возраста. А благодаря подобным умениям они не только приобретут уверенность в себе, и научатся более свободно и эффективно общаться с ровней, но также смогут оказывать влияние на те компании, в которых вращаются.

Известный американский бизнесмен Гарольд Сидни Дженин подчеркивал, что лидерству нельзя научить – ему можно только научиться. В своей структурно-функциональной модели, которую представим в следующем параграфе, мы попытались воплотить эту идею, нашедшую отражение в последовательном или поэтапном овладении лидерскими способностями.

1.3 Структурно-функциональная модель развития лидерских способностей младших школьников

Исследовательский замысел ориентировал нас на необходимость создания структурно-функциональной модели, которая послужила бы основой развития лидерских способностей у младших школьников в условиях образовательной среды начальной школы. В данном параграфе представлена разработанная нами структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников.

Ниже представим структурно-функциональную модель развития лидерских способностей у младших школьников (рисунок 7).

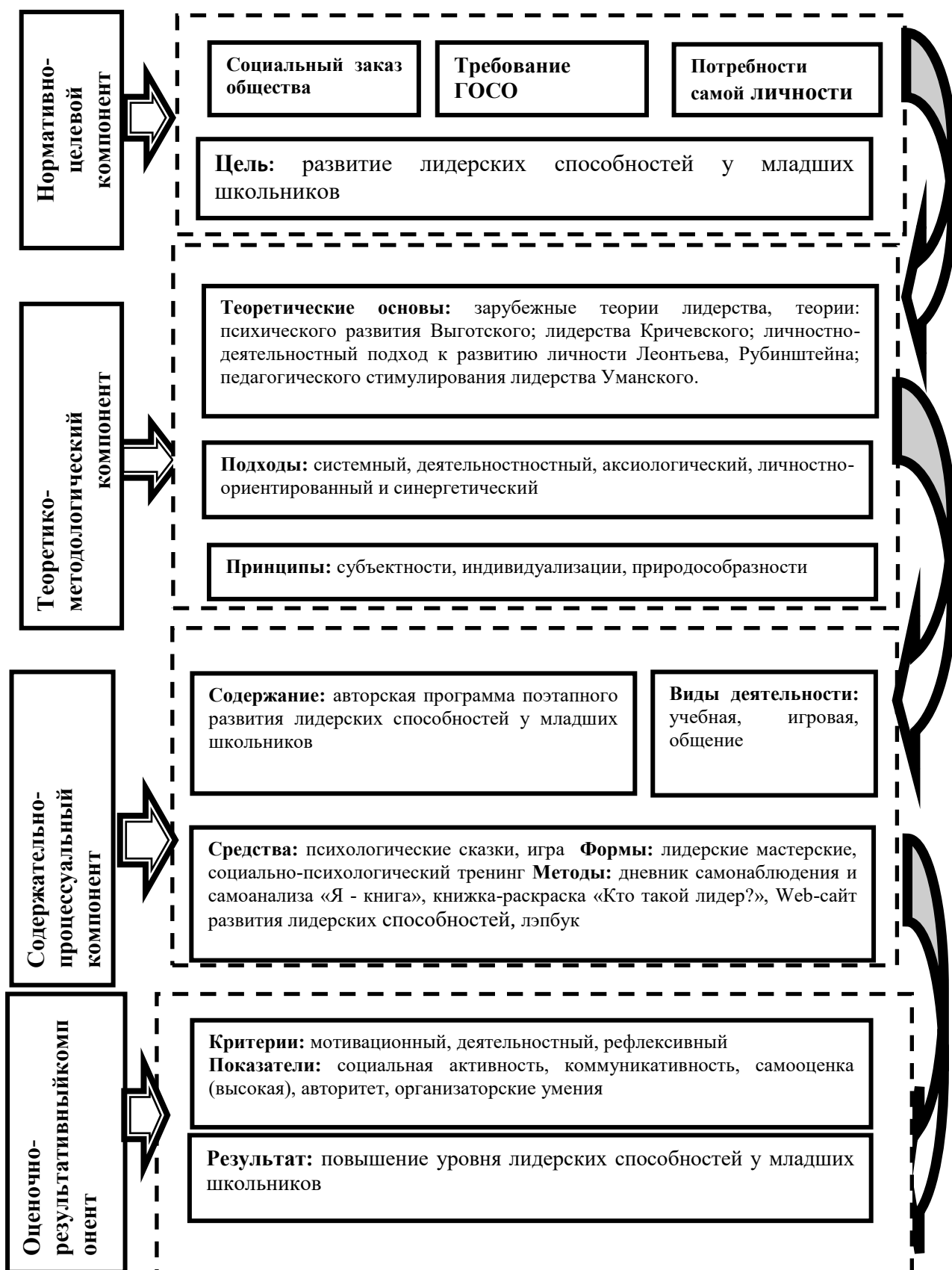


Рисунок 6 – Структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников

Образовательная среда начальной школы обладает значительным развивающим потенциалом. Она может обеспечивать высокий уровень знаний и постоянный интерес к ним, положительно влиять на физическое совершенствование и здоровье детей; способствовать реализации их творческих задатков и скрытых способностей.

Структура модели развития лидерских способностей младших школьников состоит из следующих компонентов: целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный. Ниже приводится характеристика данных компонентов.

Нормативно-целевой компонент определяет цели, обоснование актуальности развития лидерских способностей младших школьников, заключающееся в социальном заказе общества, потребностях самой личности и требовании государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО). Все три указанные обстоятельства, требующие разрешения и объясняющие актуальность исследуемой нами проблемы, не противоречат друг другу и вытекают одно из другого.

Предпосылками к созданию модели явились: социальный заказ общества, требование ГОСО и требования самой личности.

Динамизм времени, глобализация, большая конкуренция предъявляют к личности особые требования. В условиях социально-экономических преобразований формируется идеология развития личности, творческой активности субъектов, заключающаяся не просто в принятии, но и в активном участии в решении не только личных проблем, но и общественных.

Разработанная нами модель в условиях обновленного содержания призвана решать ряд актуальных задач, вставших перед системой образования. Как известно, основными тенденциями мирового развития в системе образования, являются:

- ускорение темпов развития общества;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, расширение масштабов межкультурного взаимодействия;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены в результате международного сотрудничества;
- демократизация общества;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции;
- рост значения человеческого капитала.

Наша развивающаяся республика, всё более уверенно заявляющая о себе на международном уровне, не может оставаться в стороне от влияния этих тенденций. В связи с чем разработанная нами модель позволит осуществить развитие личности, начиная с младшего школьного возраста, в соответствии с запросами времени. Таким образом современная начальная школа призвана развивать функциональную грамотность школьников, навыки самостоятельного поиска, критического анализа и оценки, то есть осуществлять переход от «человека знающего» к «человеку, способному творчески мыслить,

действовать, саморазвиваться», что позволит изменить пассивную позицию учащегося на активную.

Личностно-ориентированное образование, в парадигме которой выстраивается 12-летняя школа, «задает» необходимость разнообразия образовательных программ, многообразия путей достижения учениками ожидаемых результатов.

Так, государственный общеобязательный стандарт начального образования, разработанный в соответствии со статьей 56 Закона Республики Казахстан «Об образовании», определяющий базовое содержание начального образования, обновлен в соответствии с динамичными запросами современного общества, а также в соответствии с запросами самой личности [163].

Там же: «Базовое содержание начального образования по каждой образовательной области определено в соответствии с основной миссией начального образования, согласно которой необходимо не только обучать школьника, но и закладывать основы его духовности и социально значимых навыков» [164], то есть комплекс способностей, который призван обеспечивать готовность к социальному адекватному поведению, позволяющий продуктивно взаимодействовать с окружающими и успешно справляться с требованиями и изменениями повседневной жизни, к чему, по нашему мнению, в первую очередь относятся лидерские способности.

Необходимо отметить, что содержание образования определяет развитие отдельных качеств личности, благоприятно влияющих на становление лидеров. Так, содержание предметов образовательной области «Язык и литература» призвано развивать коммуникативность: содержание языковых предметов направлено на развитие у обучающихся интереса и позитивного отношения к изучению языков через игровую и познавательную деятельность, а также на формирование первоначальных коммуникативных навыков для обмена информацией, умения работать с текстом как речевым материалом, понимания смысла фраз и выражений и использования их в конкретных ситуациях.

Содержание предметов начального образования призвано обеспечивать навыки взаимоотношений людей в семье, обществе, раскрытие каждым учеником своих природных способностей. Высоким требованиям сегодняшнего времени, предъявляемым к личности, отвечает политика трехязычия, нашедшая отражение в последнем стандарте; а также выдвинутые стандартом цели начального образования, в результате предполагающие повышение общего качества обучения и воспитания. Целью трехязычного образования является формирование полиязычной личности, предполагающей не только свободное владение тремя и более языками, но и уважение культуры как своего, так и других народов. Считаем, что полиязычие имеет положительное значение для коммуникативных умений личности, в свою очередь относящихся к лидерским способностям.

Все представленное выше предъявляет повышенные и качественно новые требования к процессу социальной адаптации и развития личности. Сегодня для самореализации она должна быть прежде всего творческой личностью, с

развитыми лидерскими способностями. Самореализация является наивысшей в иерархии потребностей (А. Маслоу). Необходимо отметить, что потребности не являются постоянной константой, в каждый конкретный момент времени человек стремится к удовлетворению потребности, которая для него в тот момент является актуальной. Как известно, младшим школьникам присуще стремление к лидированию. Это возраст, когда дети хотят завоевать хорошую оценку учителя, стремясь во всем быть первыми, а также появляется желание завоевать хорошую оценку учителя, стремясь во всем быть первыми, а также появляется желание завоевать уважение одноклассников, поэтому актуальной потребностью на данном возрастном этапе является потребность проявления лидерских возможностей.

Целевой компонент разработанной нами структурно-функциональной модели обуславливается необходимостью развития лидерских способностей в начальной школе как важной ступени в формировании личности.

В теоретико-методологическом компоненте нами рассмотрены теоретические основы и методологические подходы к данному исследованию. Теоретическую основу предложенной модели представляют: теория психического развития Л.В. Выготского и теория лидерства Р.Л. Кричевского, личностно-деятельностный подход к развитию личности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; концепция педагогического стимулирования лидерства А.Л. Уманский. Так как они обоснованы в предыдущем параграфе далее мы переходим к характеристике методологических основ.

Методологической основой проектирования структурно-функциональной модели развития лидерских способностей у младших школьников выступили системный, деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный и синергетический подходы.

Системный подход (А.А. Богданов, Л. фон Берталанфи, Э. де Боно и др.) применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органичное целое. Исследовать педагогический объект с позиции системного подхода означает проанализировать внутренние и внешние связи и отношения объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. Основными принципами реализации системного подхода, уточняющими его сущность, являются:

- принцип целостности, который отражает специфику свойств системы, зависимость каждого элемента, свойства и отношения внутри системы от их места и функций внутри целого;
- принцип структурности, позволяющий описывать системы как структуры через раскрытие совокупности связей и отношений между ее элементами;
- принцип взаимозависимости внешних и внутренних факторов системы;
- принцип иерархичности, предполагающий рассмотрение объекта в трех аспектах: как самостоятельной системы, как элемента системы более отношению к ее элементам, рассматриваемых, в свою очередь, как системы;

- принцип множественности представления системы, означающий необходимость создания множества моделей для описания системного объекта;
- принцип историзма, требующий изучения системы и ее элементов не только как статических, но и как динамичных, имеющих историю своего развития.

При системном подходе, например, система образования, процесс ее функционирования рассматриваются как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования; его содержание; формы, методы, средства реализации этого содержания (технологии преподавания, освоения, обучения); субъекты системы образования (педагоги, обучающиеся, родители); учебные заведения как структурные элементы всей образовательной системы и функционирующие в них педагогические процессы; материальная база как средство системы образования.

В своем исследовании мы опирались на системный подход, что позволило рассмотреть проблему развития лидерских способностей у младших школьников в объективной реальности. Обозначенная нами проблема изучалась с точки зрения возможностей учебно-воспитательного процесса начальной школы, возрастных особенностей детей младших классов, роли учителя в изучаемом процессе, влияния родителей на данный процесс, структурных компонентов лидерских способностей, научно-методического комплекса развития лидерских способностей у младших школьников. Обеспеченная тем самым целостность системы способствует гармоничности и эффективности развития лидерских способностей у младших школьников.

Установлено, что развитие личности происходит в деятельности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом процессе деятельностного подхода, направленном на развитие лидерских способностей.

Деятельностный подход, предложенный Рубинштейном, является ведущим направлением современного образования и занимает концептуальное положение в теории и практике, гармонично объединяя основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов. В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие лидерского потенциала личности [21, с.134].

Главным достижением подхода является то, что в его рамках сформировалось продуктивное направление – психология действия. Изучению подверглись сенсорные, перцептивные, предметные, исполнительские, мнемические, умственные, аффективные и др. действия, а также их структурные компоненты: мотивы, цели, задачи, способы выполнения и условия осуществления. Личностно-деятельностный подход – методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности. Согласно теории деятельности, психологически полная структура деятельности всегда включает мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное

звено. Полноценное осуществление деятельности предполагает реализацию всех компонентов ее структуры.

Принципы деятельностного подхода находят свое отражение при анализе содержания компонентов структуры лидерских способностей и являются методологической основой исследования лидерской деятельности. Применение деятельностного подхода к трактовке сущности лидерских способностей в контексте лидерской деятельности обосновано рядом положений:

- специфика человеческой деятельности находит отражение в лидерской, являющейся ее разновидностью и состоящей из тех же компонентов: субъекта деятельности, объекта деятельности, цели деятельности, актов деятельности, способа (метод) деятельности, средств и результатов деятельности; что позволяет раскрыть понятие «лидерские способности»;

- лидерскую деятельность можно представить как особый вид деятельности, рассматривая три основных компонента ее структуры: мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное;

- развитие лидерской деятельности целесообразно строить с точки зрения теории деятельности, поскольку без знания структуры деятельности невозможно построение концептуальных моделей управления её становлением и развитием.

В нашем исследовании деятельностный подход позволяет учесть включение каждого ученика в деятельность, связанную с самостоятельным поиском, креативностью, способствующей развитию социальной активности, коммуникабельности, лидерских способностей.

Аксиологический (или ценностный) подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой, т.е. выполняет роль механизма связи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и отношений к окружающему миру: обществу, природе, культуре, самому себе. Представителями данного подхода являются И.Т. Фролов [164], А.Г. Спиркин [165].

Аксиологический подход в педагогике означает признание и реализацию в обществе ценностей человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом. Значимую ценность представляет собой идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. С изменением социально-экономических условий жизни трансформируются и педагогические ценности.

Так, в процессе развития педагогической науки и практики выделяются изменения, связанные, во-первых, со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративное и позже на проблемно-развивающее и личностно-ориентированное; во-вторых, с переходом от командно-регулирующего воспитания к личностно-гуманному. Аксиологические подходы в педагогике, основанные на гуманистических ценностях, являются

методологической основой развития педагогической науки и совершенствования образовательной практики.

Аксиологический подход в нашем исследовании позволяет выявить нравственные ценности для основы становления полноценной, социализированной личности в процессе развития лидерских способностей у младших школьников.

Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская; В.В. Сериков; И.С. Якиманская и др.), приоритетами которого являются интересы личности, адекватные тенденции интенсивного развития самого общества, утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Личностно-ориентированный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Личностно-ориентированный подход обеспечивает ориентацию всех компонентов структурно-содержательной модели на развитие личности младшего школьника.

Методологической основой нашего исследования также является *синергетический подход*. В научной литературе широко применяется определение синергетического подхода, предложенное Г. Хакеном [166]. Синергетика, по его мнению, – это совокупный коллективный эффект взаимодействия большого числа подсистем, приводящий к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах. Синергетический подход основывается на доминировании в образовательной деятельности самообразования, самоорганизации, самоуправления и заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъект с целью его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой.

Мы считаем, что синергетика методологически усиливает процесс развития лидерских способностей младших школьников, позволяя ему по-новому подойти к проблеме развития личности через активизацию саморазвития.

Исходя из теоретико-методологических подходов были выбраны и обоснованы принципы развития лидерских способностей у младших школьников: субъектности, индивидуализации и природосообразности.

Влияние принципа *субъектности*, представителями которого являются К. Левин [167], И.С. Якиманская [168] и др., на развитие лидерских способностей

у младшего школьника обусловлено тем, что ребенок становится подлинным субъектом жизнедеятельности коллектива. Педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других и себя, производить осмысленный выбор жизненных решений.

Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, предполагая совместное с ребенком принятие решения. Производится раскрытие сущности действий и поступков в их влиянии на протекание жизни, раскрытие нерасторжимой связи всех человеческих действий с состоянием окружающего мира. Это делается в ходе повседневной деятельности, в отдельные часы групповых размышлений, в индивидуальной беседе с ребенком, через обращение к произведениям искусства и через анализ собственных мыслей и собственных переживаний за определенный период или на данный момент жизни.

Под *принципом индивидуализации* подразумевается такое использование частных средств и методов воспитания, такое построение системы занятий, при которых учитываются индивидуальные различия учащихся, осуществляется индивидуальный подход к ним, что в свою очередь создает благоприятные условия для развития индивидуальных способностей.

Эффективность развития способностей зависит от соответствия избираемых воздействий возможностям ребенка. В самом общем определении индивидуализация в педагогическом процессе выражается в дифференциации заданий и способов их решения (т.е. средств, методов, форм организации занятий и пр.) в соответствии с индивидуальными особенностями учеников.

Эти закономерности, определяя содержание принципа индивидуализации, позволяют сформулировать три правила:

- в индивидуальных особенностях ребенка следует видеть перспективу их развития;
- опираясь на сильные стороны ребенка, преодолевать слабые;
- любая индивидуализация должна строиться на общих закономерностях развития.

Одним из старейших принципов является принцип *природосообразности*. Еще Ян Амос Коменский в «Великой дидактике» сформулировал правила естественного учения и обучения, а также правила искусства обучать. В своем труде он кропотливо, с использованием многочисленных разделов и пунктов, рассматривает особенности обучения, формулирует принципы и «основоположения» обучения, опираясь, прежде всего на природу вещей [169].

Позже К.Д. Ушинский утверждал, что прочно усваивается только соответствующее «временным наклонностям» [170].

При опоре на принцип природосообразности следует руководствоваться правилами:

- педагогический процесс должен строиться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;

- необходимо знать зону ближайшего развития, определяющую возможности учащихся, с целью опоры на них при организации воспитательных отношений;

- необходимо направлять воспитательный процесс на развитие самовоспитания, самообразования учащихся.

Содержательно-процессуальный компонент развития лидерских способностей у младших школьников предложенной модели содержит основные виды деятельности учащихся младших классов, психолого-педагогические средства, формы, методы и содержание развития лидерских способностей у младших школьников.

Основными видами деятельности младших школьников в процессе развития у них лидерских способностей являются: учебная деятельность, общение и игровая деятельность. Следует отметить, что разные виды деятельности имеют свой предмет – объект приложения активности. Так, предметом общения являются люди, в нашем случае – одноклассники, учитель, родители; предметом игры – сам процесс и определенный результат в условной сфере деятельности; предметом учения – система конкретных знаний.

Для развития лидерских способностей у младших школьников нами были определены такие психолого-педагогические средства: психологические сказки, игра; формы: лидерские мастерские, социально-психологический тренинг; методы: дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», Web-сайт развития лидерских способностей, лэпбук.

Психолого-педагогическое средство можно определить как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в учебно-воспитательный процесс. Традиционно в качестве средств воспитания и обучения рассматривают объекты материальной и духовной культуры, которые используют для решения психолого-педагогических задач, соблюдая следующие условия:

- с данным объектом связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности ребенка;

- информация об объекте выделена как предмет освоения в образной, наглядно-действенной или знаково-символьной (устной или письменной) форме;

- объект вместе со своей информацией включен в общение и совместную деятельность субъектов процесса развития [171].

Рассматриваемые средства взаимосвязаны со всеми компонентами дидактической системы. Для того, чтобы быть задействованными в функционирующей дидактической системе, они должны быть прежде всего взаимосвязаны с компонентами дидактического базиса, т.е. с педагогом и его деятельностью, с учащимся и его деятельностью, с содержанием образования. Это реализуется посредством вовлечения компонентов педагогической коммуникации (педагогической надстройки), к которым кроме средств относятся формы организации обучения, методы обучения и воспитания.

Направленность функционирования дидактической системы задается целью и корректируется результатом, что позволяет назвать их системоориентирующими компонентами.

Среди психолого-педагогических средств, способствующих развитию лидерских способностей, следует отметить использование интернет-технологий, которые позволяют учащимся проявить самостоятельность, любознательность и творчество [172]. Использование средств мультимедиапроекции позволяет проиллюстрировать процесс или явление, провести автоматизированный контроль знаний по определенной проблеме или по курсу в целом, применить особые формы подачи информации, доступной данному ученику, группе учащихся, выстроить индивидуальную траекторию процесса развития ученика.

Важное место среди психолого-педагогических средств развития лидерских способностей у учеников младшего школьного возраста занимают *психологические сказки*. Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Иначе говоря, потенциал сказки гораздо богаче ее художественно-образной значимости. Сказка является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности.

Вариативная природа сказки побуждает личность учащихся к собственной, индивидуальной интерпретации сюжета, образов, характеристик действующих лиц, их оценки, т.е. превращает учащихся из объекта воздействия в субъект взаимодействия, в соавтора сказки. Это выражается в индивидуальной визуализации текста, в своеобразии эмоционального переживания сюжета, в индивидуальном стиле изложения сказки и т.д.

Сказке присуща креативная функция, т.е. способность выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности, его образное и абстрактное мышление. Фантастический мир сказки, наличие в ней ирреальных, вариативных элементов, способность «приглашать к соавторству» позволяют учащимся преодолеть стереотипы мышления, комплексы отчужденности, пробудить не выявленные творческие (поэтические, музыкальные, танцевальные, актерские, живописные, графические) способности.

Важную роль в процессе развития лидерских способностей детей младшего школьного возраста мы отводим *игровой деятельности*. Невозможно представить себе младшего школьника ничем не занятым. В самой природе маленького человека заложена жажда деятельности. Вначале ребёнок учится действовать с различными предметами. Это становится основой для того, чтобы возникла игра. Позже ребёнок начинает обыгрывать всё, что видит вокруг себя. Поэтому совершенно естественно, что ребёнок много играет. Дети младшего школьного возраста с помощью игры учатся воспринимать окружающий мир, в игре легче выражаются детские мысли. Для детей игра – это увлекательное занятие, они помогают снять страх перед ошибкой говорения.

Несмотря на то, что игра известна всем с детства, на сегодняшний момент не существует однозначного определения игры.

Л.С. Выготский писал, что «...игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчиненная известным правилам система поведения или затрата энергии. Этим она обнаруживает свою полную аналогию с трудовой затратой энергии взрослым человеком, признаки которой совпадают с признаками игры, за исключением результатов». Таким образом, психическая природа игры и труда совпадают: «Это указывает на то, что игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни» [173].

Существуют разные виды игр. Одной из форм снятия внутриспсихического напряжения являются психологические игры. Понятие психологической игры было введено Э. Берном как одной из шести основных форм структурирования времени: деятельность – ритуал – игра – времяпрепровождение – отдых – искренние отношения [174].

По словам В. Зеньковского, психологическая игра – это деятельность, служащая средством телесного и психического выражения чувства [175]. Психологические игры – это всегда интересно, это накал страстей и отличная возможность для всех сыграть свою роль. Как правило такие игры отлично раскрепощают людей. Психологические игры основаны на методе психоанализа, но веселый и легкий подход дает возможность любому ощутить и насладиться миром сознания.

В своём труде К. Гросс [176] и Ф. Бойтендаик [177] пытались классифицировать детские игры и найти новый подход к ним. Детская игра, как считал Гросс, – это исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме.

К основным идеям своей теории автор отнес следующие положения:

1) каждое живое существо унаследовало предрасположенность к целесообразному поведению и импульсивное стремление к деятельности, которое проявляется с особой силой в период роста;

2) прирожденные реакции у высших живых существ, особенно у человека, являются недостаточными для реализации сложных жизненных задач;

3) у каждого высшего существа есть детство, т.е. такой период роста и развития, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь безродительского ухода, опирающегося на прирожденные возможности (предрасположения);

4) время детства предполагает выработку механизма приспособления к жизни, который не может формироваться непосредственно из прирожденных реакций, а поэтому человеку отведено особенно длинное детство;

5) особенно важный и вместе с тем самый естественный путь выработки механизма приспособления состоит в том, что унаследованные реакции в связи с упомянутой импульсивной потребностью в деятельности приводят к новоприспособлениям, т. е. к новым привычным реакциям;

6) выработка этого механизма приспособлений должна осуществляться с помощью присущего человеку стремления к подражанию и унаследованной связи с привычками и способностями старшего поколения;

7) там, где всякий развивающийся индивидуум, исходя из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели, проявляет и совершенствует свои наклонности, там мы имеем дело с начальными явлениями игры.

Интересным для нас является рассуждение о значении игры К. Гросса, сделавшем вывод о значении игры в жизни ребенка [176, с.87].

Детская игра обеспечивает ребенку безопасность, «психический простор», «психическую свободу», необходимую для того, чтобы могли оформиться все силы, все дремлющие в глубине души потенциалы.

Подчеркнем утверждение С.А. Шмакова касательно детской игры «...оказывает важное воздействие на оптимистическое ощущение ребенка в дне сегодняшнем» [178].

Мы вслед за М.Н. Емельяновым считаем, что толчком к развитию лидерских качеств могут стать спортивные или интеллектуальные (командные или индивидуальные) игры-соревнования, требующие ловкости, точности, скорости движений или точности и скорости запоминания и воспроизведения информации [179].

«Начинать следует с самых элементарных игр, основной целью педагогов должно стать развитие у ребенка ощущения веры в собственные силы: «Я сам!», «У меня получается!», «Я могу!». Взрослые должны замечать

малейшие успешные действия ребенка и искренне одобрять их».

Роль успеха в развитии личности огромна. Вслед за Н.Е. Щурковой мы полагаем, что «переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность» [180].

Следует отметить позицию Б.З. Вульфова: «Успех окрыляет ребенка, способствует выработке у него инициативы, уверенности в своих силах, обеспечивает впоследствии формирование характера борца, верящего в свои силы» [181].

Таким образом, секрет развития лидерских способностей заключается в успешности детей, их ощущения своего роста и движения вперед. «Педагоги и родители должны находить любую возможность похвалить ребенка, поддержать его – это первое условие обеспечения успеха. Детям нравится быть в роли победителя. Но, столкнувшись с трудностями и неудачами, они могут испытывать отрицательные эмоции разочарования и страха, поэтому с детьми необходимо провести беседу на тему «Сегодня побежденный, завтра победитель» и подвести к выводу: «Невозможно победить, не рискуя проиграть», «Отрицательный результат тоже результат». Можно рассказать детям о нескольких знаменитых людях, которые не сразу прославились, а прежде испытали горечь разочарований».

Анализ научно-методической литературы позволил выделить некоторые особенности использования игры-соревнования в начальной школе:

- во время игры педагог должен создавать атмосферу доверия, уверенности учащихся в собственных силах и достижимости поставленных целей. Залогом этого является доброжелательность, тактичность педагога, поощрение и одобрение действий воспитанников;

- любая игра, предлагаемая педагогом, должна быть хорошо продумана и подготовлена. Нельзя для упрощения игры отказываться от наглядности, если она требуется;

- в командных играх следует обратить внимание на состав команд. Они подбираются так, чтобы в каждой были участники разного уровня.

Отметим, что в своей книге «Человек играющий» Й. Хейзинг приходит к важнейшему выводу, что «игра – это необходимый способ социальной жизни, объективная основа нашего существования» [182].

С.А. Шмаков предлагает для развития лидерских способностей ребенка, его социализации использовать сюжетно-ролевые игры. Он считает, что такая игра «представляет собой форму моделирования ребенком социальных отношений; воссоздает социальные отношения в материальной, доступной ребенку форме; выступает активной формой экспериментального поведения [183].

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова для данного типа игр наиболее адекватным считают понятие социально-ориентирующей игры. «Социально-ориентирующая игра – это большой импровизированный спектакль, в котором создаются ситуации выбора, где ребенок выбирает не только направление своего участия в игре, но и способ достижения цели.

Следуя работе М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, приведем здесь отличительные признаки социально-ориентирующей игры:

- «Вариативность, выбор ее участниками своей роли в игре. Для детей возникает комплекс проблем: в качестве кого участвовать в игре – ведущего или ведомого; идти с командой или самостоятельно отстаивать свои интересы; какие испытания пройти;

- имитация реальных социальных проблем, с которыми дети сталкиваются в жизни или могут встретить в будущем;

- комплекс правил и стимулирующих факторов, которые создают соревновательный эффект» [184].

Главный педагогический смысл этих игр – создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создании ситуации выбора, в которых ребенок должен найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта.

Исследователи утверждают, что игры становятся важнейшим подспорьем в деле подготовки ребенка к будущим жизненным перипетиям. «Детская игра обеспечивает ребенку и безопасность, и психический простор, психическую свободу, необходимую для того, чтобы могли оформиться все силы, все дремлющие в глубине души функции».

Использование сюжетно-ролевой игры в обучении и воспитании младшего школьника способствует развитию основ произвольности психической регуляции. Р.В. Овчарова рекомендует использовать в качестве элементов игры специальные упражнения, объединенные в группы, направленные на развитие умений произвольной регуляции в разных сферах психики: познания, чувств и эмоций, воли. Отсутствие каких-либо внешних атрибутов – еще одно условие использования сюжетно-ролевой игры в начальной школе. Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, т.е. обозначаются физическими действиями или замещаются предметами обычного окружения. Это облегчает тренировку внутреннего внимания детей [185].

Организация игровой деятельности младших школьников требует особого мастерства ведущего, состоящего в том, чтобы научиться обыгрывать всевозможные отклонения от запланированного занятия и инциденты, не нарушая технической последовательности, делать эти отклонения элементами игры, включая в сюжет, в развитие темы, но никогда не делать их причиной замечаний или наказаний «провинившегося» ребенка.

Эффективной формой развития лидерских способностей могут служить лидерские мастерские, созданные по модели «французских мастерских», которые возникли в 20-х годах XX в. Основателями которых были знаменитые психологи: Анри Валлон, Поль Ланжевен, Жан Пиаже и др. Мастерская имеет свой алгоритм работы: индукция, самоконструкция, социализация, социоконструкция, афиширование, рефлексия.

Мастерская – это нестандартная организация учебно-воспитательного процесса, которая создаёт творческую атмосферу, дарит ученику радость сотворчества. Эта форма работы, где он находится в активной позиции, развиваясь как самостоятельная, творческая, ответственная, конструктивно думающая личность. Мастерская лидерства позволяют создать широкое игровое творческое поле, которое заключается в том, что каждый участник задействован в игре.

Правила и принципы лидерских мастерских основаны на принципах французских мастерских:

- атмосфера открытости эмоционального состояния, настроения учащихся и учителя;
- мастер и ученики едины в поиске знания, учитель не спешит ставить вопросы и отвечать на них;
- в хаосе мастерской происходит реконструкция;
- информация дается маленькими дозами, на основе старых знаний и жизненного опыта ученика, нет оценки, но через социализацию идет самоконтроль и самооценка;
- большое значение имеют эмоции, регулируется динамика психосостояния;
- свобода выбора и развитие творчества;
- все способны, неспособных нет;
- равенство всех участников, включая мастера;

- ненасильственное привлечение к процессу деятельности, создание личной мотивация; чередование индивидуальной и коллективной работы, что создает атмосферу сотрудничества, взаимопонимания, повышает уровень коммуникативной культуры;

- работа мастерской основывается как на природном материале, так и на результатах духовной деятельности человечества, языке;

- нравственная ответственность каждого за свой выбор, процесс и результат деятельности. В мастерской более важен процесс поиска, реконструкции, чем количественный результат [186].

Социально-психологические тренинги также зарекомендовали себя в качестве эффективного метода развития лидерских способностей младших школьников. В настоящее время существует ряд противоречий и неясностей в определении тренинга как особой области прикладной психологии. До сих пор каждая работа, посвященная данной проблеме, начинается с определения понятия тренинга. В наиболее широком контексте термин «тренинг» используют для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы.

Термин «тренинг», по мнению Т.В. Зайцевой, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением [187].

В настоящее время большинство авторов, уделяющих внимание проблематике психологического тренинга, подробно описывают области применения тренинга в практике психологической помощи, коррекции и для обеспечения личностного роста. Традиционно социально-психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработке навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников, углубления опыта психологической интерпретации поведения других людей.

И.В. Вачков дает следующее определение социально-психологического тренинга: «Социально-психологический тренинг – совокупность методов организации внутригруппового взаимодействия в целях развития личности и совершенствования групповых отношений» [188].

Задачи тренинга:

- овладение определенными социально-психологическими знаниями;
- коррекция и формирование социально-психологических умений и навыков участников;
- осознание целостности социально-психологического бытия людей;
- развитие способности адекватно и понимать себя и других;
- овладение приемами декодирования психологических сообщений, которые поступают от окружающих людей и групп;
- обучение индивидуализированным приемам межличностного общения;

- чувственное познание группо-динамических феноменов и осознание своей причастности к возникающим межличностным ситуациям.

Ведущим принципом организации социально-психологического тренинга является принцип диалогизации взаимодействия, то есть полноценного межличностного общения. Оно базируется на уважении к чужой мысли, доверии, избавлении участников от взаимных подозрений, неискренности, страха.

В книге «Искусство вести за собой... Тренинги и занятия по формированию у юношества социальной инициативности и лидерских качеств» выделяются следующие функции тренинга:

- обучающая – создание условий для получения знаний, умений и навыков: запоминания, произвольного внимания, восприятия информации различной модальности;

- развлекательная – создание благоприятной атмосферы, превращение работы в увлекательное приключение;

- коммуникативная – создание коллектива, установление эмоциональных

- контактов;

- релаксационная – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении, поднятие общего тонуса, улучшение самочувствия;

- организация полноценного и эффективного психологического отдыха;

- психотехническая – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации [189].

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов:

1) *принцип активности*. Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент;

2) *принцип исследовательской творческой позиции*. Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности;

3) *принцип объективации (осознания) поведения*. В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе — важная задача тренерской работы;

4) *принцип партнерского (субъект-субъектного) общения*. Партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются

интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания; *реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности*, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Последовательная реализация названных принципов – одно из условий эффективной работы группы социально-психологического тренинга. *Тренинги* в начальной школе используются для развития сферы межличностных отношений, приобретения навыков общения и взаимодействия. К наиболее часто применяемым методам тренинговой работы с младшими школьниками относятся: психогимнастика, проективный рисунок, музыкотерапия и игровые ситуации.

Одним из методов развития лидерских способностей нами выделен дневник самонаблюдения и самоанализа. Данный метод позволяет проводить работу с каждым младшим школьником индивидуально. Заполняя его, ребенок обращается к своему внутреннему миру, пытается понять, каким образом он освоил новую учебную информацию. Дневник построен таким образом, что ребенок не ощущает себя отстающим учеником, в нем не делается акцент на границах нормы, что в свою очередь позволяет младшему школьнику положительно относиться к себе, поднимать самооценку.

Данный метод считаем крайне необходимым в развитии лидерских способностей, так как нельзя лучше он позволяет формировать рефлексивные навыки, наличие которых говорит о развитии способностей.

Еще одним эффективным выделенным нами методом является книжка-раскраска. Работа с ней, на наш взгляд, имеет большую ценность в процессе реализации лидерских способностей, так как она создана с учетом возрастных интересов и возможностей детей. Книжка-раскраска направлена на использование ее на первом этапе развития лидерских способностей – овладение знаниями о лидерстве, изучение своего лидерского потенциала и появление мотивации к принятию роли лидера.

Привлечь ребенка, сообщить ему настроение можно проблемным построением иллюстраций, т.е. таким, которое необычно ставит задачу и выдвигает пути ее решения. Это могут быть введение в оформление, в иллюстрации «необъяснимых» моментов, интригующих читателя, использование загадочных рисунков, фотографий, постановка вопросов и т.д.

Роль цвета в оформлении и иллюстрировании книжки-раскраски для младших школьников несколько меняется в зависимости от класса. По мере взросления дети все меньше любят и ценят яркие, открытые цвета, которые «приукрашивают» натуру. Реализм изображения становится все более важным для юных читателей. То же самое можно сказать и о форме изображаемых предметов.

Приобретаемый жизненный опыт обуславливает появление у ребенка критического отношения к увиденному в книге. Возрастает роль и эстетических

оценок. Эти качества юных читателей повышают ответственность художника-иллюстратора, заставляют скрупулезно изучать изображаемые объекты. Вместе с тем, реалистичность подхода к изображаемым предметам и явлениям должна сочетаться с творческим отношением художника к иллюстрированию книги, развивающим в ребенке фантазию, творческую инициативу, заставляющим его активно включаться в работу с книгой.

Детей младшего школьного возраста характеризует «ролевое» отношение к действительности, к книге в частности. Они целиком перевоплощаются в героев книги, полностью отдаваясь тому, что воспринимают, переживая за персонажей, как за себя. Поэтому ребенку особенно интересно видеть на иллюстрациях в книге ребят своего возраста [190].

Так как особенность психического развития детей этого возраста заключается в практическом, действенном характере отношения к действительности, они ярко сопереживают событиям, активно реагируют на происходящее, то эмоциональное начало должно присутствовать в иллюстрациях, в оформлении книги, хотя надо отметить, что это качество иллюстраций важно для читателей всех возрастов.

Школьники младших классов уже имеют представление о несложных явлениях жизни и простых вещах, поэтому рисунки в книгах от простых форм, имеющих познавательное значение, переходят постепенно к формам более сложного содержания, истолкование содержания в книгах может носить частично метафорический или символический характер. В этом возрасте большое значение имеет рассказ как в иллюстрациях, так и в тексте. Иллюстрации, с одной стороны, не должны буквально раскрывать содержание книги, с другой стороны, должны дополнять рассказ различными подробностями, деталями, которых нет в тексте.

«Ролевое» отношение ребенка к действительности заставляет художника стремиться к тому, чтобы герои книги были близки читателям по возрасту, своим устремлениям и т.д.

Одними из современных методов работы с учащимися являются информационные технологии. *Сайт* – новое средство обучения, педагогические основы создания и применения которого еще нуждаются еще в разработке.

На всех этапах экспериментальной работы по развитию лидерских способностей у младших школьников считаем эффективным использование в сети интернет специально разработанного веб-сайта, который позволяет детям наглядно, образно овладеть необходимой теорией процесса развития лидерских способностей. Является, на наш взгляд, очень эффективным, так как современные дети очень увлечены компьютером и глобальной сетью интернет. Данное педагогическое средство не ограничивает процесс развития лидерских способностей во времени. Отвечает принципу индивидуально-личностного подхода. Педагог имеет возможность личной переписки с каждым ребенком, что отвечает личностно-ориентированному подходу. Сайт разработан в соответствии с требованиями к учебным пособиям для начальной школы.

Не менее действенным методом развития лидерских способностей у младших школьников является *лэпбук*. В переводе с английского языка лэпбук (lapbook) означает «книга на коленях» (lap – колени, book – книга). Еще его называют тематическая папка или книжка-раскладушка. Это самодельная интерактивная папка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которой находится информация в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в любой форме по какой-то теме. В процессе создания такой папки можно закрепить и систематизировать изученный материал, а ее рассматривание позволит быстро освежить в памяти изученные темы.

Методика создания лэпбука, как и проектная деятельность, была изобретена американцами, которые активно используют ее для обучения детей.

Лэпбук позволяет самостоятельно, в паре или в группе выполнять задание, представив его решение в оригинальной форме.

Работая индивидуально, учащийся занимается поиском, сбором информации и оформлением своей работы самостоятельно, рассчитывая только на себя и свои силы. Данный вид работы необходим, если в группе или классе есть учащиеся, которым тяжело находить контакт с другими одноклассниками, если они стеснительны и необщительны. Он помогает таким учащимся раскрыть себя и свой потенциал перед учителем и сверстниками. С другой стороны, работая в паре, учащимся приходится делить ответственность между собой. Они учатся делить задание на микро-темы и заниматься проработкой своей темы индивидуально или делать всю работу сообща. С точки зрения социализации ребенка в обществе, важной формой работы является взаимодействие в малой группе, когда 3–5 учеников работают над одним лэпбуком. Считаем, что работа в группе по созданию лэпбука позволит сформировать у младших школьников навыки умения договариваться, убеждать и руководить процессом.

Работая, казалось бы, над одной темой, одним заданием, ребята из разных пар и групп очень часто по-разному находят решения поставленных перед ними задач. Демонстрация готовых лэпбуков проходит в обсуждении и дискуссии, которые позволяют вырабатывать навыки публичного выступления.

Таким образом, можно сказать, что лэпбук – это среднее между плакатом, книгой и раздаточным материалом, который направлен на развитие у детей творческого потенциала, который учит мыслить и действовать креативно в рамках заданной темы, расширяя не только кругозор, но и формируя навыки и умения, необходимые для преодоления трудностей и решения поставленной цели.

Работа в создании лэпбука проходит в несколько этапов: выбор темы, обсуждение плана, создание макета, создание шаблона.

Учитель выступает не в роли источника информации, а в роли консультанта. Лэпбук хорош и тем, что к его созданию можно привлечь родителей. (живое общение, которого много не бывает, родительский пример мотивирует на успешное обучение).

Каждый лэпбук уникален, как уникален и его создатель, нет правильного или неправильного метода его создания, ведь все зависит от того, как младший школьник воспринимает заданную тему, какими средствами он пользуется для достижения своих целей.

Лэпбук как инновационная форма работы детей младшего школьного возраста отвечает требованиям всех выделенных нами подходов.

Создание лэпбука решает ряд задач современного образования, давая детям младшего школьного возраста не только узкие знания, но и обучая их всесторонне смотреть на проблему, ставить задачи и решать их, творчески подходить к вопросу организации и подбору информации.

Выше обозначенные характеристики дают нам основание для рассмотрения их в качестве компонента развития лидерских способностей у младших школьников.

В оценочно-результативном компоненте указаны критерии развития лидерских способностей у младших школьников.

В современной литературе понятие «критерий» характеризуется как «признак, на основе которого производится оценка, определение, классификация чего-либо».

С философской точки зрения критерии как определенные нормы и правила позволяют решить, является ли правильным каждый отдельный шаг, говоря о том, правильна, то есть рациональна ли «игра» в целом. Критерии не фиксируют наиболее перспективные и продуктивные принципы и способы действия, а только выражают объективные законы и логику развития явления [191].

В практике педагогических исследований рассматриваются несколько подходов к определению критериев и показателей.

В частности, критерий может быть интерпретирован как показатель, на основании которого можно судить об эффективности какого-либо процесса. При этом подходе критерий есть совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления. Данный подход характеризуется тем, что степень сформированности показателя определяется путем фиксации его критериев на различных уровнях.

При обосновании критериев и показателей, необходимых для комплексной оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза, мы исходили из рассмотренных методологических положений в трактовке понятий «критерий» и «показатель» в энциклопедической, а также специальной литературе.

Для того, чтобы установить степень соответствия, приближения реального состояния к норме, идеалу, критерий должен быть развернутым, расчлененным, то есть он должен включать в себя определенные компоненты, некие единицы измерения, позволяющие «замерить» действительность, сопоставлять ее с нормой.

Критерии проявляются на основе системы параметров и показателей. Представления о них имеют большое значение, так как с одной стороны, они

обеспечивают целенаправленность и предметность любой деятельности, а с другой, позволяют судить о состоянии (качестве) осуществляемой деятельности, ее эффективности.

Нами определены три уровня развития лидерских способностей у младших школьников – низкий, средний, оптимальный.

Сконструированная нами структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников раскрывает связи строения системы взаимоотношений субъектов (педагог, ученик и их родители) с выполняемыми функциями. **Преобразующая функция** предусматривает готовность младшего школьника систематически обогащаться новым содержанием и механизмами лидерского опыта, быть активным и инициативным в его приобретении. **Интегрирующая функция** заключается во взаимодействии педагога и ученика, взаимопроникновении и преобразующей связей психолого - педагогических средств и процесса развития лидерских способностей младшего школьника. **Посредническая функция** отражает цель, содержание, механизм взаимодействия в качестве программы поэтапного развития лидерских способностей младшего школьника психолого-педагогическими средствами согласно определенных нами этапов.

Результат развития лидерских способностей у младших школьников – системное проявление лидерских способностей у младших школьников.

Разработанная модель представляет собой описательный аналог процесса развития лидерских способностей у детей младшего школьного возраста. Каждый из компонентов модели имеет специфическое содержание и методические особенности, а также решает определенную часть общей педагогической задачи. В ней имеется возможность своевременно вносить коррективы в процесс реализации содержательных блоков.

Структурно-функциональная модель развития лидерских способностей у младших школьников позволяет более логично представить сложный процесс развития лидерских способностей на данном возрастном этапе, более детально и глубоко изучить основные направления, этапы вовлечения младших школьников в сам процесс.

В данной главе мы попытались определить теоретико-методологическую сущность исследуемой проблемы, определить феномен способности, лидерской деятельности, лидерских способностей, выявить особенности лидерских способностей младших школьников, что нашло отражение в сконструированной структурно-функциональной модели.

Во второй главе мы представим описание экспериментальной работы, проведенной нами по развитию лидерских способностей у младших школьников и проверим гипотезу.

2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Эмпирическое исследование развития лидерских способностей у младших школьников

В нашем исследовании педагогический эксперимент был организован в естественных условиях образовательного процесса СОШ№17 и СОШ№42 г.Павлодара, в нем приняли участие ученики 3 и 4 классов. Численность репрезентативной выборки равнялась 201. Были сформированы две группы:

1) экспериментальную группу (ЭГ) составили четыре класса, в которых проводилась экспериментальная работа;

2) контрольную группу (КГ) составили четыре класса, в которых не проводилась экспериментальная работа (таблица 3).

Таблица 3 – Данные репрезентативной выборки

Группа	количество учеников по группам	школа	Класс	количество учеников по классам
экспериментальная	100	СОШ№42	3А	22
			4А	24
		СОШ№17	3В	26
			4Г	28
Контрольная	101	СОШ№42	3В	27
			4В	25
		СОШ№17	3Д	24
			4В	25

Сравнение результатов этих групп позволило зафиксировать исходные данные и отследить динамику изменений в каждой группе.

Цель опытно-экспериментальной части исследования – проверить эффективность программы развития лидерских способностей у младших школьников.

Основные задачи эксперимента:

1. Определить комплекс методик, позволяющий выявить уровень развития лидерских способностей у младших школьников и на основе их диагностировать уровень развития лидерских способностей младших школьников на начальном этапе эксперимента.

2. Внедрить в образовательный процесс экспериментальных школ программу развития лидерских способностей у младших школьников.

3. Выявить уровень развития лидерских способностей младших школьников на контрольном этапе эксперимента и провести сравнительно-сопоставительный анализ результатов первичной и итоговой диагностик.

Рассмотрим подробнее констатирующий этап эксперимента. К которому

учеными предъявляются повышенные требования, так как от объективности собранных данных зависят цели и задачи организации дальнейшего исследования, а также достоверность результатов проводимого эксперимента в целом.

В констатирующий этап нашего исследования включены две основные стадии:

- организационно-подготовительная, задачи которой состоят в определении адекватной условиям организации исследования программы проведения эксперимента, разработку основных процедур его реализации в соответствии с заданной программой, определении критериев развития лидерских способностей у младших школьников и уровней их проявления, определении методов диагностики, позволяющих оценить уровень развития лидерских способностей у младших школьников, формировании репрезентативной выборки детей младшего школьного возраста;

- диагностико-оценочная, задачи которой состоят в изучении состояния педагогической системы начальной школы с точки зрения обеспечения возможностей для развития в учебно-воспитательном процессе лидерских способностей у младших школьников, изучении уровня развития их лидерских способностей.

Остановимся на программе констатирующего эксперимента (таблица 4).

Таблица 4 – Программа констатирующего этапа эксперимента

Определение экспериментальной базы		Разработка комплекса диагностического инструментария		Формулировка критериев и показателей развития лидерских способностей у младших школьников. Уровни их проявления	
Определение уровня развития лидерских способностей в экспериментальной и контрольных группах с помощью комплекса диагностического инструментария					
Цель: определить уровень стремления к лидерству	Цель: определить уровень социальной активности	Цель: определить уровень коммуникативности	Цель: определить уровень самооценки	Цель: определить уровень организаторских умений	Цель: определить уровень развития авторитета
Методика Рене Жиля	методика определения общественной активности учащихся (Е.Н. Степанов)	FEES 3-4 (Wulf Rauer, Karl Dieter Scuck)	методика «Три оценки» А.И. Липкиной	педагогическое наблюдение	социометрия (Я.Л. Коломинский)
Анализ результатов констатирующего эксперимента					

С целью диагностики исходного уровня развития лидерских способностей у младших школьников экспериментальной и контрольной групп, исходя из структуры искомого феномена, нами были разработаны критерии, показатели и уровни его развития у младших школьников. Результат этой работы представлен в Таблице 5.

Таблица 5 – Критерии, показатели и уровни развития лидерских способностей у младших школьников

Критерии					
Мотивационный	Деятельностный			Рефлексивный	
Показатели					
стремление к лидерству	коммуникативность	социальная активность	организаторские умения	самооценка (высокая)	авторитет
уровневая шкала					
Низкий (0% - 33%). Развитие лидерских способностей находится на уровне ниже достаточного или нулевом. Компоненты показателей почти или совсем не развиты и слабо интегрированы. У младшего школьника чаще всего не развито стремление к лидерству или наблюдается среднее стремление к лидерству; он не умеет или ему удастся с помощью учителя создавать и руководить командой; не владеет рефлексивной способностью или удастся с помощью учителя.					
Средний (34% - 67%). Развитие лидерских способностей находится на достаточном уровне. Младший школьник в достаточной мере владеет основными компонентами показателей развития лидерских способностей. У младшего школьника может наблюдаться среднее или выше достаточного стремление к лидерству; может наблюдаться любой уровень умения создавать и руководить командой; рефлексивная способность может также проявляться на любом уровне.					
Оптимальный (68% - 100%). Развитие лидерских способностей находится на уровне выше достаточного. Младший школьник чаще всего имеет высокое стремление к лидерству; умеет или ему удастся с помощью учителя создавать и руководить командой; владеет рефлексивной способностью или выполняет с помощью учителя.					

Представим результаты констатирующего эксперимента, проведенного нами в начале 2015-2016 учебного года.

Для определения уровня развития лидерских способностей по мотивационному критерию нами была использована методика Рене Жилия, которая предназначена для детей от 4 до 12 лет. Проективная визуально-вербальная методика состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, кратким текстом, поясняющим

изображенную ситуацию и вопросом к испытуемому, а также 17 текстовых заданий. Ребенок, рассматривая рисунки, отвечает на поставленные к ним вопросы, показывает выбранное им для себя место на изображенной картинке, рассказывает, как он повел бы себя в той или иной ситуации или выбирает один из перечисленных вариантов поведения. Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребёнка, получаемый с помощью данной методики, можно условно разделить на две большие группы переменных: переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми; переменные, характеризующие особенности самого ребенка, где среди прочих определяется стремление младшего школьника к доминированию, лидерству в группах детей.

Для определения стремления к лидерству значимы задания под номерами: 20, 21, 22, 23, 24 и 39. Нами были получены результаты, представленные в Таблице 6.

Таблица 6 – Результаты методики Рене Жиля

Класс, школа	Вид проявления	%
1	2	3
3А СОШ№42 (22 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	9,1% (2 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	9,1% (2 чел.)
	социальная адекватность поведения	45,5% (10 чел.)
	конфликтность, агрессивность	9,1% (2 чел.)
	реакция на фрустрацию	9,1% (2 чел.)
	стремление к уединению	18,1% (4 чел.)
4А СОШ№42 24 (чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	4,2% (1 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	4,2% (1 чел.)
	социальная адекватность поведения	50% (12 ч)
	конфликтность, агрессивность	4,2% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	8,3% (2 чел.)
	стремление к уединению	29,1% (7 чел.)
3В СОШ№42 (27 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	7,4% (2чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	18,6% (5 чел.)
	социальная адекватность поведения	48,1% (13 чел.)
	конфликтность, агрессивность	0% (0 чел.)
	реакция на фрустрацию	3,7% (1 чел.)

Продолжение таблицы 6

4В СОШ№42 (25 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	4% (1 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	16% (4 чел.)
	социальная адекватность поведения	20% (10 чел.)
	конфликтность, агрессивность	0% (0 чел.)
	реакция на фрустрацию	4% (1 чел.)
	стремление к уединению	36% (9 чел.)
3В СОШ№17 (26 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	3,8% (1 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	11,6% (3 +чел.)
	социальная адекватность поведения	34,6% (9 чел.)
	конфликтность, агрессивность	3,8% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	3,8% (1 чел.)
	стремление к уединению	42,4% (11чел.)
4Г СОШ№17 (28 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	3,6% (1 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	14,3% (4 чел.)
	социальная адекватность поведения	39,2% (11 чел.)
	конфликтность, агрессивность	3,6% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	3,6% (1 чел.)
	стремление к уединению	35,7% (10чел.)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	8,3% (2 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	12,5% (3 чел.)
	социальная адекватность поведения	33,3% (8 чел.)
	конфликтность, агрессивность	4,2% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	4,2% (1 чел.)
	стремление к уединению	37,5% (9чел.)
4В СОШ№17 (25 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	4% (1 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	16% (4 чел.)
	социальная адекватность поведения	28% (7 чел.)
	конфликтность, агрессивность	8% (2 чел.)
	реакция на фрустрацию	4% (1 чел.)
	стремление к уединению	40% (10чел.)

Таким образом, в экспериментальной группе показатель «стремление к доминированию, лидерству в группах детей» наблюдается у 5 (5%) младших школьников, показатель «стремление к общению в больших группах детей» – 10 (10%), «социальная адекватность поведения» – у 42 (42%) младших школьников, «конфликтность, агрессивность» – 5 (5%), «реакция на фрустрацию» – 6 (6%) , «стремление к уединению» отмечается у 32 (32%) младшего школьника. Похожие результаты получены в контрольной группе: «стремление к доминированию, лидерству в группах детей» – 6 (6%), показатель «стремление к общению в больших группах детей» – 16 (16%), «социальная адекватность поведения» – у 38 (38%) младших школьников, «конфликтность, агрессивность» – 3 (3%), «реакция на фрустрацию» – 4 (4%), «стремление к уединению» – 34 (34%).

Методика позволяет определить у младших школьников уровень стремления к лидерству, для чего за оптимальный уровень мы приняли показатель «стремление к доминированию, лидерству в группах детей», за средний уровень – «стремление к общению в больших группах детей», «социальная адекватность поведения» и за низкий уровень – «конфликтность, агрессивность», «реакция на фрустрацию», «стремление к уединению». В таблице 7 представлены сведения о количестве учеников по классам, набравших определенный уровень.

Таблица 7 – Результаты констатирующего эксперимента по классам

Класс, школа	Уровень развития	%
3А СОШ№42 (22 чел.)	Оптимальный	9,1% (2 чел.)
	Средний	54,5% (12 чел.)
	Низкий	36,4% (8 чел.)
4А СОШ№42 24 (чел.)	Оптимальный	4,2% (1чел.)
	Средний	54,2% (13 чел.)
	Низкий	41,6%(10 чел.)
3В СОШ№42 (27 чел.)	Оптимальный	7,4% (2 чел.)
	Средний	66,7% (18 чел.)
	Низкий	25,9% (7 чел.)
4В СОШ№42 (25 чел.)	Оптимальный	4% (1 чел.)
	Средний	56% (14 чел.)
	Низкий	40% (10 чел.)
3В СОШ№17 (26 чел.)	Оптимальный	3,8% (1чел.)
	Средний	46,2% (12 чел.)
	Низкий	50% (13 чел.)
4Г СОШ№17 (28 чел.)	Оптимальный	3,6% (1 чел.)
	Средний	53,6% (15 чел.)
	Низкий	42,9% (12 чел.)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	Оптимальный	8,2% (2 чел.)
	Средний	45,9% (11 чел.)

Продолжение таблицы 7

	Низкий	45,9% (11 чел.)
4В СОШ№17 (25 чел.)	Оптимальный	4% (1 чел.)
	Средний	44% (11 чел.)
	Низкий	52% (13 чел.)

Отсюда находим уровень мотивационного компонента по двум группам. Представим полученные результаты по двум группам: экспериментальной и контрольной (таблица 8).

Таблица 8 – Уровень развития лидерских способностей по мотивационному критерию в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни стремления к лидерству		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	5% (5 чел.)	52% (52 чел.)	43% (43 чел.)
Контрольная (101 чел.)	5,9% (6 чел.)	53,5% (54 чел.)	40,6%(41 чел.)

Как показывает анализ, результаты диагностирования уровня развития лидерских способностей у младших школьников по мотивационному критерию в экспериментальных и контрольных группах примерно одинаковы.

Отметим, что количественная оценка уровня развития лидерских способностей осуществлялась нами усреднением баллов:

- оптимальный уровень развития лидерских способностей оценивался в 2 балла;
- средний уровень развития лидерских способностей оценивался в 1 балл;
- низкий уровень развития лидерских способностей оценивался в 0 баллов.

$$U_{ск} = \{2 \times P_1 + 1 \times P_2 + 0 \times P_3\} / 3$$

В формуле использованы следующие обозначения:

$U_{ск}$ – показатель уровня развития лидерских способностей у детей младшего школьного возраста;

P_1 – показатель оптимального уровня;

P_2 – показатель среднего уровня;

P_3 – показатель низкого уровня.

В соответствии с полученным значением $U_{ск}$, младшему школьнику присваивается общий уровень развития лидерства:

- Если уровень $U_{ск}$ принимает значение $\{0 - 33\}$, то уровень развития лидерских способностей считается низким;
- Если уровень $U_{ск}$ принимает значение $\{34 - 67\}$, то уровень развития лидерских способностей считается средним;

- Если уровень Уск принимает значение {68 – 100}, то уровень развития лидерских способностей считается оптимальным.

Таким образом, развитие лидерских способностей по мотивационному критерию в экспериментальной группе равно 20,7%, в контрольной группе – 19,8%. Таким образом, мы видим, что результаты в обеих группах находятся на уровне низкого, поэтому считаем, что работа по развитию лидерских способностей необходима. Развитие качества данного критерия позволит разработанная нами программа.

Для определения уровня развития лидерских способностей по деятельностному критерию нами были использованы методика определения общественной активности учащихся (Е.Н. Степанов), FEES 3-4 (Wulf Rauer, Karl Dieter Scuck), педагогическое наблюдение для определения уровня развития организаторских умений.

Методика определения общественной активности учащихся по Е.Н. Степанову заключается в том, что испытуемые заносят на листке бумаги в первую строку номера самых активных учащихся, соответствующих требованиям 1-го ориентира, во вторую строку – тех, кто соответствует требованиям 2-го ориентира, и так далее до тех пор, пока не будут занесены порядковые номера всех учащихся в пять отведенных строк. В одну из пяти строк учащийся заносит свой порядковый номер, тем самым осуществляя самооценку собственной активности. Результаты по данной методике определяются следующими видами общественной активности: организаторская и активно-исполнительская (оптимальный), пассивно-исполнительская (средний) и принудительная или не проявляется (низкий). Уровень класса высчитывался путем сложения показателей всех учеников (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты методики определения общественной активности учащихся по Е.Н. Степанову по классам

Группа	Школа, класс	Общественная активность	%	Уровень социальной активности	%
1	2	3	4	5	6
Экспериментальная группа	СОШ №42, 3А (22 чел.)	Организаторская	0	Оптимальный	8
		активно-исполнительская	8		
		пассивно-исполнительская	12	Средний	12
		Принудительная	1		
	СОШ №42, 4А (24 чел.)	не проявляется	1	Низкий	2
		Организаторская	0		
		активно-исполнительская	6	Оптимальный	6

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6
		пассивно-исполнительская	14	Средний	14
		Принудительная	3	Низкий	4
		не проявляется	1		
	СОШ№17, 3В (26 чел.)	Организаторская	2	Оптимальный	8
		активно-исполнительская	6		
		пассивно-исполнительская	14	Средний	14
		Принудительная	4	Низкий	6
		не проявляется	2		
	СОШ№17, 4Г (28 чел.)	Организаторская	0	Оптимальный	5
		активно-исполнительская	5		
		пассивно-исполнительская	15	Средний	15
		Принудительная	8	Низкий	8
		не проявляется	0		
Контр ольна я груп па	СОШ№42, 3В (27 чел.)	Организаторская	1	Оптимальный	5
		активно-исполнительская	4		
		пассивно-исполнительская	12	Средний	12
		Принудительная	10	Низкий	10
		не проявляется	0		
	СОШ№42, 4В (25 чел.)	Организаторская	0	Оптимальный	7
		активно-исполнительская	7		
		пассивно-исполнительская	15	Средний	15
		Принудительная	3	Низкий	3
		не проявляется	0		
	СОШ№17, 3Д (24 чел.)	Организаторская	0	Оптимальный	9
		активно-исполнительская	9		
		пассивно-исполнительская	10	Средний	10
		Принудительная	5	Низкий	5
		не проявляется	0		
	СОШ№17, 4В (25 чел.)	организаторская	0	Оптимальный	6
		активно-исполнительская	6		
		пассивно-исполнительская	15	Средний	15
		Принудительная	4	Низкий	4
		не проявляется	0		

Из таблицы видно, что во всех классах преобладает «пассивно-исполнительская» активность. В Таблице 10 представим уровень социальной активности по двум группам: экспериментальной и контрольной.

Таблица 10 – Уровень социальной активности в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни коммуникативности		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	27%	53%	20%
Контрольная (101 чел.)	27%	52%	22%

Таким образом, общий уровень социальной активности в экспериментальной группе составил 35,7%, в контрольной – 35,3%, полученные показатели входят в интервал от 34% до 67%, что соответствует среднему уровню.

Методика FEES 3-4 представляет собой перечень вопросов, на которые необходимо ответить: «нет», «почти нет», «в основном да», «да». Количество вопросов 37. Ответы на них позволяют определить взаимоотношение с учителем, климат в классе и уровень коммуникативности ученика.

Данная методика позволила определить уровень коммуникативности у младших школьников (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты уровня коммуникативности (Sozialklima) экспериментальной и контрольной групп

Группа	Школа, класс	Показатель
Экспериментальная группа	СОШ№42, 3А (22 чел.)	49
	СОШ№42, 4А (24 чел.)	61
	СОШ№17, 3В (26 чел.)	50
	СОШ№17, 4Г (28 чел.)	60
Контрольная группа	СОШ№42, 3В (27 чел.)	64
	СОШ№42, 4В (25 чел.)	62
	СОШ№17, 3Д (24 чел.)	49
	СОШ№17, 4В (25 чел.)	58

Показатели во всех классах входят в интервал от 49 до 66, что говорит о среднем уровне коммуникативности. В Таблице 12 представлен уровень коммуникативности по двум группам: экспериментальной и контрольной

Таблица 12 – Уровень коммуникативности в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни коммуникативности		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	0	55	0
Контрольная (101 чел.)	0	58,25	0

Таким образом, общий уровень в экспериментальной группе составляет 18,3%, в контрольной группе –19,4%. Показатели обеих групп входят в интервал от 0% до 33%, что соответствует низкому уровню общего уровня коммуникативности.

План педагогического наблюдения за развитием у младших школьников организаторских умений учитывал выделенные нами уровни: оптимальный, средний и низкий. И представлял собой 7 пунктов проявления организаторских умений. Ниже представим полученные результаты (таблица 13).

Таблица 13 – Уровень организаторских умений младших школьников

Группа	Школа, класс	Уровни	Кол-во чел, %
Экспериментальная группа	СОШ№42, 3А (22 чел.)	оптимальный	1 чел. (4,5%)
		Средний	8 чел. (36,4%)
		Низкий	13 чел. (59,1%)
	СОШ№42, 4А 24 (чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		Средний	5 чел. (20,8%)
		Низкий	19 чел. (79,2%)
	СОШ№17, 3В (26 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		Средний	4 чел. (15,4%)
		Низкий	22 чел. (84,6%)
	СОШ№17, 4Г (28 чел.)	оптимальный	1 чел. (3,6%)
		Средний	7 чел. (25%)
		Низкий	20 чел. (71,4%)

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
Контрольная группа	СОШ№42, 3В (27 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		Средний	5 чел. (18,5%)
		Низкий	22 чел. (81,5%)
	СОШ№42, 4В (25 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		Средний	8 чел. (32%)
		Низкий	17 чел. (68%)
	СОШ№17, 3Д (24 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		Средний	4 чел. (16,7%)
		Низкий	20 чел. (83,3%)
	СОШ№17, 4В (25 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		Средний	5 чел. (20%)
		Низкий	20 чел. (80%)

Ниже представлены результаты организаторских умений двух групп (таблица 14).

Таблица 14 – Уровень развития организаторских умений в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни организаторских умений		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	2% (2 чел.)	24% (24 чел.)	64% (64 чел.)
Контрольная (101 чел.)	0% (0 чел.)	21,8% (22 чел.)	78,2% (79 чел.)

Таким образом, общий уровень организаторских умений в экспериментальной группе составляет 9,3%, в контрольной группе – 7,3%. Показатели обеих групп входят в интервал от 0% до 33%, что соответствует низкому уровню.

Уровень развития лидерских способностей у младших школьников по деятельностному критерию в экспериментальной группе составил 21,1%, в контрольной – 20,7%, показатели входят в интервал от 0% до 33%, что соответствует низкому уровню.

Результаты показывают, что уровень развития лидерских способностей у младших школьников по деятельностному критерию на данном этапе эксперимента примерно одинаков. Наблюдается необходимость развития лидерских качеств данного критерия.

Уровень развития лидерских качеств рефлексивного критерия определялся с помощью методики «Три оценки» А.И. Липкиной, социометрии (Я.Л. Коломинский).

Из числа многообразных методик измерения самооценки у детей данная методика является наиболее адекватной в работе с детьми младшего школьного возраста. Суть методики заключается в том, что детям предлагается оценить собственную письменную работу по трем уровням, затем оценка ребенка сравнивается с оценкой учителя. При определении уровня самооценки мы приняли за оптимальный уровень значение «высокая», за средний значение «адекватная», за низкий – «низкий».

В Таблице 15 представлены результаты по классам методики «Три оценки» А.И. Липкиной.

Таблица 15 – Результаты методики «Три оценки» А.И. Липкиной

Класс, школа	Уровни	Количество (%)
1	2	3
3А СОШ№42 (22 чел.)	Оптимальный	3 (23,1%)
	Средний	10 (66,9%)
	Низкий	0 (0%)
	Оптимальный	1 (11,1%)
	Средний	7 (77,8%)
	Низкий	1 (11,1%)
4А СОШ№42 24 (чел.)	Оптимальный	1 (9,1%)
	Средний	9 (81,8%)
	Низкий	1 (9,1%)
	Оптимальный	0 (0%)
	Средний	12 (93,3%)
	Низкий	1 (7,7%)
3В СОШ№42 (27 чел.)	Оптимальный	2 (20%)
	Средний	7 (70%)
	Низкий	1 (10%)
	Оптимальный	1 (5,9%)
	Средний	15 (88,2%)
	Низкий	1 (5,9%)
4В СОШ№42 (25 чел.)	Оптимальный	3 (60%)
	Средний	10 (66,7%)
	Низкий	2 (13,3%)
	Оптимальный	0 (0%)
	Средний	8 (80%)
	Низкий	2 (20%)

Продолжение таблицы 15

1	2	3
3В СОШ№17 (26 чел.)	Оптимальный	4 (33,3%)
	Средний	7 (58,3%)
	Низкий	1 (8,4%)
	Оптимальный	0 (0%)
	Средний	12 (85,7%)
	Низкий	2 (14,3%)
4Г СОШ№17 (28 чел.)	Оптимальный	5 (31,3%)
	Средний	11 (68,7%)
	Низкий	0 (0%)
	Оптимальный	2 (16,7%)
	Средний	9 (75%)
	Низкий	1 (8,3%)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	Оптимальный	2 (13,3%)
	Средний	10 (66,7%)
	Низкий	3 (20%)
	Оптимальный	1 (11,1%)
	Средний	8 (88,9%)
	Низкий	0 (0%)
4В СОШ№17 (25 чел.)	Оптимальный	3 (21,4%)
	Средний	10 (71,4%)
	Низкий	1 (7,2%)
	Оптимальный	1 (9,1%)
	Средний	8 (72,7%)
	Низкий	2 (18,2%)

Таким образом, оптимальный уровень в экспериментальной группе составил: оптимальный уровень – 16%, средний – 77%, низкий – 7%, в контрольной группе составил: оптимальный уровень – 12,9%, средний – 75,2%, низкий – 11,9%. Общий уровень в экспериментальной группе составил 36,3%, в контрольной – 33,7%.

Социометрия (Я.Л. Коломинский) позволила определить уровень авторитета младшего школьника в классе. В результате социометрической процедуры, построенной как эксперимент с целью выявления желаний человека совместно с кем-либо участвовать в определённой деятельности (сидеть в школе за одним столом, играть, пойти в поход, праздновать день рождения), определяются предпочтительные выборы (или отвержения), их взаимность. Результаты заносятся в социометрические таблицы. В таблице 16 приводятся результаты, полученные по данной методике.

Таблица 16 – Результаты социометрии (Я.Л. Коломинский)

Класс, школа	Уровень развития	%
3А СОШ№42 (22 чел.)	Оптимальный	4,6% (1 чел.)
	Средний	45,4% (10 чел.)
	Низкий	50% (11 чел.)
4А СОШ№42 24 (чел.)	Оптимальный	12,5% (3 чел.)
	Средний	29,2% (7 чел.)
	Низкий	58,3% (14 чел.)
3В СОШ№42 (27 чел.)	Оптимальный	7,4% (2 чел.)
	Средний	40,7% (11 чел.)
	Низкий	51,8% (14 чел.)
4В СОШ№42 (25 чел.)	Оптимальный	8% (2 чел.)
	Средний	44% (11 чел.)
	Низкий	48% (12 чел.)
3В СОШ№17 (26 чел.)	Оптимальный	3,8% (1 чел.)
	Средний	42,3% (11 чел.)
	Низкий	53,8% (14 чел.)
4Г6ОШ№17 (28 чел.)	Оптимальный	3,6% (1 чел.)
	Средний	57,1% (16 чел.)
	Низкий	39,3% (11 чел.)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	Оптимальный	4,2% (1 чел.)
	Средний	50% (12 чел.)
	Низкий	45,8% (11 чел.)
4В СОШ№17 (25 чел.)	Оптимальный	8% (2 чел.)
	Средний	40% (10 чел.)
	Низкий	52% (13 чел.)

Анализ показал, что в экспериментальной группе оптимальный уровень равен 6%, средний – 44%, низкий – 50%, в контрольной группе составил: оптимальный уровень – 6,9%, средний – 43,6%, низкий – 49,5%. Общий уровень в экспериментальной группе составил 18,7%, в контрольной – 19,1%.

Результаты показывают, что уровень развития лидерских способностей у младших школьников по рефлексивному критерию на данном этапе эксперимента примерно одинаков и составляет: в экспериментальной группе – 27,5%, в контрольной группе – 26,4%, данные показатели входят в интервал от 0% до 33%, что соответствует низкому уровню. Наблюдается необходимость развития лидерских качеств данного критерия.

Развитие лидерских способностей у младших школьников по трем критериям в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем эксперименте примерно одинаков и представлен на рисунке 7.

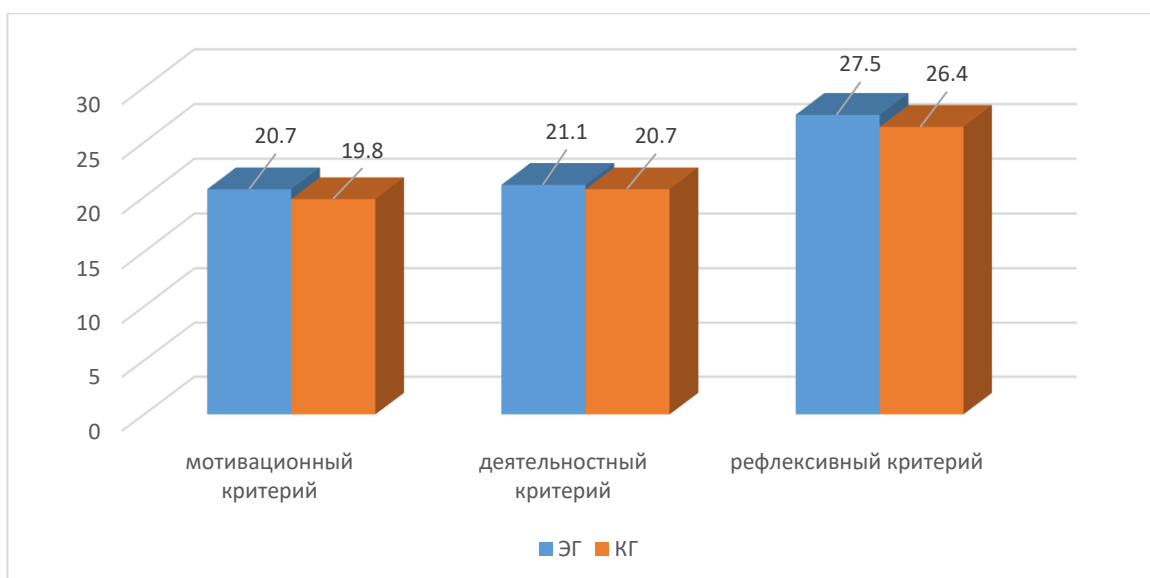


Рисунок 7 – Уровень развития лидерских способностей на начало эксперимента

Как показывают результаты, уровень развития лидерских способностей у младших школьников на начало эксперимента по мотивационному, деятельностному и рефлексивному критериям примерно одинаков. Ниже представим общие результаты по развитию лидерских способностей двух групп на начало эксперимента (рисунок 8).

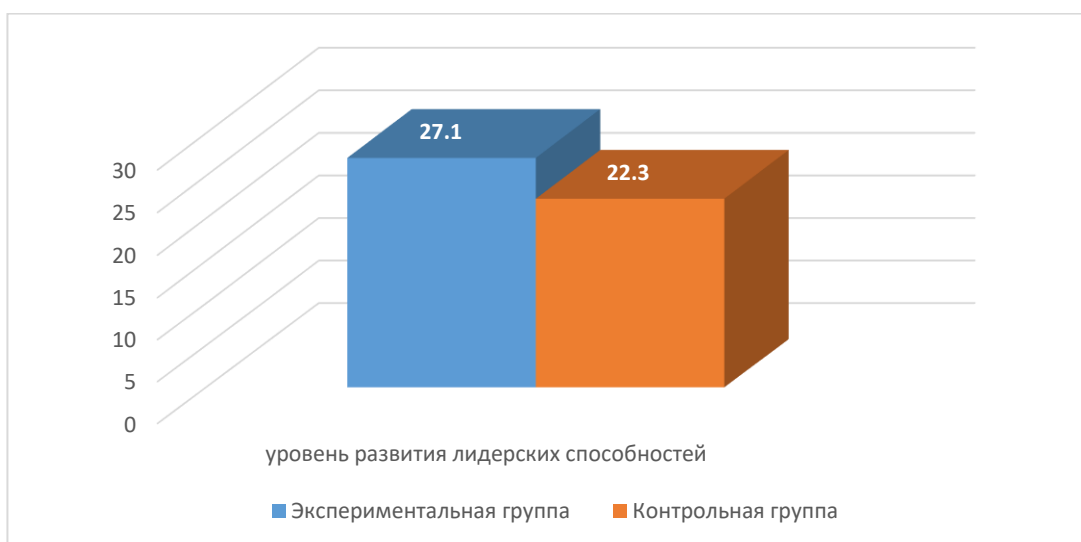


Рисунок 8 – Уровень развития лидерских способностей экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента примерно одинаковы и относятся к низкому уровню (от 0% до 33%). Развитие лидерских способностей двух групп находится на уровне ниже достаточного.

Таким образом, на начало эксперимента результаты лидерских способностей у младших школьников примерно одинаковы и доказывают

необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, который будет способствовать решению проблемы развития лидерства у младших школьников в условиях образовательной среды начальной школы.

2.2 Реализация программы развития лидерских способностей у младших школьников

Развитие лидерских способностей у младших школьников рассматривается многими учеными как управляемый процесс изменения человека под влиянием его социально обусловленной деятельности. Развитие лидерских способностей, являющихся составным компонентом лидерства, также не является стихийным процессом. Важным в нем является применение активных форм обучения и воспитания, поскольку эти формы способствуют формированию активной жизненной позиции и формированию личности созидательного типа [192].

Государственным общеобязательным стандартом дошкольного и среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), утвержденным постановлением правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 и типовых учебных планов дошкольного начального, основного среднего, общего среднего образования, утвержденных приказами Министерства образования и науки РК от 20 декабря 2012 года № 557 и от 8 ноября 2012 года № 500 содержание начального образования состоит из инвариантной и вариативной частей. Вариативная часть типовых планов, состоящая из школьного и ученического компонентов для 1 и 2 классов, составляет по 1 часу, а в 3 и 4 классах по 2 часа в неделю.

В данном документе обозначено, что содержание вариативной части учебного плана (школьный и ученический компоненты) направлено на удовлетворение интересов и развитие способностей и функциональной грамотности учащихся, с учетом образовательных запросов учащихся школы и родителей. Часы школьного компонента учебного плана школы используются на реализацию новых форм и приемов организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих личностную ориентацию ученика. За счёт школьного компонента проводятся курсы по выбору, кружки, факультативы, групповые и индивидуальные занятия развивающего характера.

Наша программа по развитию лидерских способностей в экспериментальные классы были введены за счет вариативного компонента учебного плана.

Анализ существующей практики показал, что в начальной школе работа по развитию лидерских способностей у школьников проводится недостаточно. разработанность различных курсов, специальных программ по данной проблеме в период начального обучения послужило для нас толчком в поиске новых путей решения этой проблемы. Это привело к разработке поэтапной программы развития лидерства у младших школьников.

Данная программа представляет собой комплекс мероприятий по развитию лидерских способностей у детей младшего школьного возраста согласно выделенным нами этапам. Она позволяет удовлетворить познавательные и

коммуникативные интересы младших школьников, а также сформировать навыки принятия самостоятельного решения, осознанного и ответственного выбора, умение находить контакт с людьми, действовать в интересах коллектива.

Актуальность программы состоит в том, что она способствует формированию социально-активной личности, ориентированной на самоутверждение и самореализацию, что является требованием современного времени к личности и находит отражение в государственном общеобязательном стандарте начального образования обновленного содержания. Представляя собой инновационную практику, программа обеспечивается поддержкой и развитием указанного стандарта.

Цель авторской программы – способствовать развитию лидерских способностей у младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Задачами программы «Развитие лидерских способностей у младших школьников» являются:

1. Формирование знаний о лидерстве и развитие мотивации к лидерской деятельности (первый этап);
2. Управление собой, управление другими (второй этап);
3. Развитие навыков рефлексии (третий этап).

Механизм реализации программы

Программа рассчитана на учеников младших классов и их педагогов. Срок реализации программы: 1 учебный год, 34 учебных недели, по 2 занятия в неделю.

Темы и формы занятий рассчитаны на то, чтобы помочь ученикам познать себя, открыть свои возможности. Они же помогут сформировать творческое отношение к окружающему миру, дадут возможность стать самостоятельнее, выйти на уровень партнёрства с ровесниками и взрослыми в условиях сотрудничества. Поэтому наряду с традиционными формами – уроком, беседами, проводятся лидерские мастерские с использованием игр-тренингов, творческие лаборатории, индивидуальные консультации, деловые и ситуационно-ролевые игры, дискуссии.

Исходя из вышеперечисленного, в содержательном компоненте программы можно выделить следующие блоки:

- обучающе-воспитывающий,
- коммуникативный,
- диагностический,
- творческий,
- аналитический.

Программа предполагает, что в ходе ее реализации в зависимости от уровня знаний обучающихся возможно изменение последовательности изучения материала, увеличение или уменьшение времени изучения отдельных тем, а также внесение в нее изменений и дополнений с учетом интересов и пожеланий участников программы.

Программа направлена на поэтапное развитие лидерских способностей у младших школьников, так как это отвечает их возрастным особенностям. Формат проведения каждого занятия программы предусматривает использование психолого-педагогических средств, форм и методов: игр, психологических сказок, социально-психологического тренинга, методов: WEB-сайта развития лидерских способностей у младших школьников, книжки-раскраски «Кто такой лидер?», дневника самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», форм: лидерских мастерских, лэпбука [193].

Так как игровая деятельность наряду с учебной является значимой в младшем школьном возрасте, мы использовали ее как одну из форм развития лидерских способностей у младших школьников.

Рассмотрим подробнее указанные средства. В процессе развития лидерских способностей у младших школьников было использовано огромное количество игр. Нами была разработана целая серия игр, представляющая возможности для проявления лидерских способностей.

Остановимся для примера на нескольких. В игре «Семейная фотография» ребятам предлагалось представить, что они большая семья, которой необходимо сделать семейное фото. Для этой цели ребятам нужно было выбрать фотографа и дедушку, самого авторитетного члена большой семьи. Их обязанностью должно было стать расположение членов семьи для фото. Игра позволяет выделиться лидерам, а также дает им возможность проявить организаторские умения.

Игра «Команда» направлена на закрепление таких лидерских качеств, как коммуникативность, организаторские умения, авторитет. Каждой команде из 5 человек в порядке очереди необходимо было занять стулья у доски. Сидящие на стульях дети должны были по команде учителя встать. С мест поднималось столько учеников, сколько пальцев показывал учитель. Сложность заключалась в том, что они должны были сделать это быстро, не договариваясь.

Игра «Необитаемый остров» была направлена на развитие всех лидерских качеств. Ребятам необходимо было представить себе, что они отправляются в кругосветное путешествие на корабле, после чего им необходимо было записать на листочек три предмета, которые они возьмут с собой. В путешествии ребят постигла неприятность: их корабль затонул. Пассажиров выкинуло на необитаемый остров, у них оказываются с собой только те три предмета, которые были записаны ранее. Суть игры заключалась в том, чтобы дети сумели найти общий язык и представить выход их сложившейся ситуации.

Игра «Перестройки» также направлена на развитие лидерских качеств младших школьников. Командам предлагалось задание построиться по размеру ног (от меньшего к большему), цвету глаз (от светлого до темного), росту (от меньшего к большему) и т.д. На выполнение задания была дана 1 минута.

Каждая из игр заканчивалась анализом и обсуждением игровой деятельности детей: обменом впечатлениями об ощущениях, осознанности трудностей в выполнении заданий, мнением о полученном опыте.

Как мы видим, игры в данном случае явились опосредованной средой проявления лидерских способностей младших школьников.

Не менее интересными для детей были тренинги. Как известно, в начальной школе они используются для коррекции поведения детей, развития сферы межличностных отношений, приобретения навыков общения и взаимодействия.

Тренинг *«Кто мой лидер?»* позволил сформировать знания о лидерстве. На первом этапе ребенку необходимо было представить лидера. Которым мог быть реальный человек, герой книги или фильма. За 1 минуту участникам требовалось дать ему характеристику: какой, какими качествами обладает, почему является образцом лидерства. Второй этап (2 минуты) представлял собой передачу информации о лидере в парах. На третьем этапе в течение трех минут предполагалось коллективное обсуждение.

При проведении тренингового упражнения *«Отрицательный лидер»* также предполагалась поэтапная работа: индивидуальная, в парах, коллективная. Тренинг позволяет прояснить знания о лидере, лидерстве, лидерских качествах, лидерских способностях. А также развивает коммуникативность, самооценку. Отрицательным лидером мог быть реальный человек или герой из книги.

При выполнении тренинга *«Лидер»* на доске выписывались слова, словосочетания, высказывания известных людей, определения из словарей или специальной литературы. Детям нужно было выбрать из них наиболее подходящие понятию «лидер» и записать их в рабочей тетради (10-15 мин). Упражнение позволило выявить степень понимания детьми понятия «лидер». Обсуждение выполненной детьми работы позволило скорректировать неверное или не совсем точное понимание данного феномена.

Упражнение *«Желтая майка лидера»*. Детям необходимо было в течение 5 минут попытаться сделать в тетрадях надписи для своих «футболок». Эти надписи должны были быть «говорящими», т.е. надпись должна была говорить что-нибудь о человеке – о его любимых занятиях, об отношениях к другим людям, о том, чего он хочет от других и т.д. После выполнения задания школьники зачитывали свои надписи, упражнение позволило самовыразиться каждому ребенку, тем самым влияя на развитие самооценки.

Особенностями использования игр и тренингов как психолого-педагогических средств в начальной школе явились кратковременность, создание позитивной эмоциональной атмосферы, поощрение и одобрение действий младших школьников, динамичное чередование видов деятельности. Нами осуществлялся контроль за составом создаваемых в ходе игр и тренингов групп, использование игровых моментов, что объясняется возрастными особенностями младших школьников.

Эффективными средствами развития лидерских способностей у младших школьников стали и психологические сказки, позволяющие ребенку сосредоточиться на проблеме, указывающие на возможности ее решения, но не дающие жестких рекомендаций. Известно, что примерно до 10-12 лет у детей преобладает «правополушарный» тип мышления, поэтому наиболее важная для

их развития информация должна быть передана через яркие образы. Поэтому именно сказочные и мифологические истории являются лучшим способом передачи ребенку знаний.

Психологическая сказка – это вымышленная история об определенных ситуациях, схожих с теми, в которые часто попадает ребенок. Также в ней описываются чувства, возникающие у ребенка, которые могут быть связаны с совершенно различными событиями жизни [194].

Сказки – это действенный метод обучения и воспитания на данном этапе развития личности. Своим захватывающим сюжетом она способна заворожить ребенка. Он вместе с главным героем сказки проживает те обстоятельства, что выпадают главному герою сказки. Сказка положительно влияет на абстрактное мышление, развивает фантазию, творческие способности.

Каждая из сказок имеет определенную направленность.

Психологические сказки рождают у младших школьников ощущение, что его понимают, что ему готовы оказать посильную помощь. Часто реакция ребенка на эти истории может оказаться для него «единственным способом, которым он «откроет» свою душу, расскажет о своих трудностях». В результате работы с «помогающими» историями у детей формируется «механизм самопомощи». Они усваивают такой подход к жизни: «ищи силы для разрешения конфликта в самом себе, ты их обязательно найдешь и наверняка победишь трудности». Таким образом, они начинают следовать основной идее нашего исследования: «каждый имеет возможность развить у себя лидерские способности». Они показывают младшим школьникам, что выход есть всегда, надо только внимательно посмотреть, поискать – и окончание обязательно будет счастливым.

Следует отметить, что в работе по развитию лидерских способностей, как и по развитию других способностей у младших школьников, выделяют несколько возможностей работы со сказками: работу с готовой сказкой; работу над созданием сказки.

Эти два направления подразумевают:

- использование сказки в качестве метафоры; текст и образы сказок вызывают свободные ассоциации, которые касаются личной жизни ребенка; впоследствии эти метафоры и ассоциации могут быть обсуждены;
- рисование; свободные ассоциации проявляются в рисунке, а дальше возможен анализ полученного графического материала;
- обсуждение поведения и мотивов действий персонажа, что служит поводом к обсуждению ценностей поведения человека;
- использование сказки как притчи-наравоучения; подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации;
- творческая работа по мотивам сказки (дописывание, переписывание, придумывание и пр.).

В опытно-экспериментальной работе по развитию лидерских способностей у младших школьников были использованы сказки Вачкова И.В. из сборника «Психологические сказки о лидерстве для младших школьников» [195]. Его

сказки написаны таким образом, чтобы у ребенка возникла возможность максимально идентифицироваться с главным героем – носителем определенного лидерского качества. Для чего в тексте сказок имена героев-детей не называются. Этот прием в большей степени позволяет «включить» переживания ребенка, узнать себя в герое, «примерить» к себе то или иное качество лидера.

А также нами подготовлен сборник авторских психологических сказок по развитию лидерских способностей у младших школьников. Сказки посвящены сплочению детского коллектива и выделенным нами лидерским качествам младшего школьника:

- авторитет – «Скажите, нужен или нет нам с вами в жизни авторитет?»;
- социальная активность – «Заколдованный мальчик»;
- стремление к лидерству – «Сказка о жизни одного подворья»;
- самооценка (высокая) – «Цена»;
- коммуникативность – «Про замкнутую, необщительную девочку»;
- организаторские умения – «Добрый царь», «Волшебные мысли».

Сказки через иносказание дают детям информацию о лидерстве и его качествах. Так, например, в сказке «Заколдованный мальчик» мы рассказали об ученике третьего класса. Мальчик был очень активным, с огромным, неиссякаемым желанием всем всегда помогать. Он был очень хорошим, добрым и воспитанным ребенком. Был у него друг-одноклассник, которого звали Ануар. Однажды герои сказки по дороге домой попадают в сильный дождь. Как оказалось, дождь был непростой, злая ведьма во время этого дождя украла у Марата его активность. С тех пор Марат очень изменился. Он превратился в угрюмого, безынициативного мальчика, от которого все, кроме Ануара отвернулись. Таким бы несчастным мальчиком Марат и остался, если бы ни один неприятный случай, произошедший с его другом: на него напали ребята постарше. Марат хотел пройти мимо. Ему не хотелось ввязываться в неприятности. Да и силы явно были не равны. Как показалось Марату, долго в нем продолжалась борьба... У него перед глазами пронеслись годы дружбы. Ануар никогда не подводил его. Поэтому он взял всю волю в кулак, крича, бросился на ребят, окруживших Ануара. От его крика вдруг как-то ярко-ярко засветило солнце... Он чувствовал физическую боль, когда удары ребят попадали в него. Но ему было как-то легко на душе, очень радостно... Это к нему вернулась его активность. Работа над сказкой позволила актуализировать изучаемое качество. Сказка также способствовала сплочению классного коллектива, развитию нравственных качеств.

После прочтения сказки ученики делились мнением, отвечали на поставленные учителем вопросы.

Одни из сказок использованы нами в конспектах занятий по развитию лидерских способностей у младших школьников, другие включены в дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», в книжку-раскраску «Кто такой лидер?», WEB-сайт [194, с.39].

Одним из инновационных педагогических средств, использованных нами в ходе опытно-экспериментальной работы, является образовательный *WEB-сайт*.

Разработанный нами сайт имеет название «Я – лидер». Информация на сайте представлена на русском языке. Представлена она в виде различных статей, диагностического материала, сказок и форума, где можно задать вопросы и получить на них ответы соответственно заданной тематике. Статьи сайта ориентированы не только на младших школьников, учителей, но и на их родителей. Они содержат теоретический материал по проблеме развития лидерских способностей у младших школьников. Раздел же форума, диагностического материала и сказок ориентированы на интересы детей. Также на сайте помещён список книг по теме лидерства. Большинство книг имеют интерес для родителей, однако некоторое их количество является узко направленными работами, освещающими конкретную область детской психологии и представляющими интерес только для профессионалов. Таким образом, можно сказать, что сайт имеет очень широкую направленность, начиная от интересующихся родителей, заканчивая людьми, профессионально занимающимися педагогической деятельностью.

Разделы сайта хорошо иллюстрированы, что помогает общему восприятию текста и информации.

Необходимо заметить, что на сайте представлено очень много разнообразной информации по всем вопросам рассматриваемой проблемы.

Навигация по сайту осуществляется путём нажатия на кнопку, на которой написана тема интересующей информации. Описания представлены кратко, но содержат достаточно информации. Перемещения по сайту осуществляются с помощью различных меню. В верхней части сайта можно заметить линейно расположенное краткое меню, по которому мы можем перейти на главную страницу, в раздел статей, сказок, диагностического материала, к списку предлагаемой литературы и т.д. При переходе в необходимый раздел, в этом меню отображаются различные подразделы. Например, если мы перейдём в раздел «статьи», то слева под названием этого раздела мы сможем увидеть список тем, предлагаемых нашему вниманию. Темы очень удобно разбиты по интересам.

На главной странице мы видим список часто обсуждаемых вопросов со ссылкой на тему обсуждения под каждым вопросом. В основной части странички расположена общая информация по сайту, а также список новостей и тем для обсуждения.

При переходе в раздел «сказки» слева появляются названия. В основной части странички расположена общая информация о содержании сказки.

На страничке «диагностический материал» слева также видны категории тестов: рисуночные тесты, тесты для родителей и тесты для детей. В основной части так же расположено краткое описание целей тестов, способов применения и общая информация по психологическим тестам. Ниже следует список тестов, так же удобно разбитых по категориям и подкатегориям.

В разделе книг представлены такие темы, как классические труды по лидерству, книги о развитии детского лидерства для родителей и педагогов. К каждой книге прилагается её название, автор и краткое описание содержания. В разделе сайта, к сожалению, не предоставлены сами книги, что, вызвано нежеланием нарушать закон об авторских правах и распространении материалов.

В разделе «Форум» в подменю слева мы можем увидеть разбивку вопросов по темам вопросов развития лидерства. В основной части расположена техническая информация по данному разделу и ссылки на темы обсуждений.

При переходе по интересующей нас теме, в основной части сайта открывается полный текст, как правило, содержащий описание проблемы, историческую справку или другую полезную информацию.

Дизайн сайта выполнен в ярких тонах. Основные цвета – это синий, желтый и красный. Рабочая часть сайта выполнена на белом фоне. Это наиболее рациональный подход.

Сайт обладает огромной информативностью и полезностью, как для простого читателя, так и для профессионала в данной области. Текст сделан достаточно большим шрифтом, так что читать его можно достаточно долго, не чувствуя усталости. Это идеальный ресурс для детей, родителей и педагогов.

Разработанный нами WEB-сайт несет информацию о теории лидерства, откуда учащиеся 3-х, 4-х классов, участвовавшие в эксперименте, пополняли свои знания. Теория о лидерстве представлена в 9 разделах:

- Кто такой лидер? Что такое лидерство?
- Лидер + последователи = мотор + колёса.
- Культура восприятия субъектов лидерства или зачем нужно взаимоуважение при осуществлении какого-либо дела?
- Если ты не будешь обладать коммуникативностью, сможешь ли ты стать лидером?
- А ты обладаешь социальной активностью?
- Как ты оцениваешь себя?
- Хочешь ли ты быть лидером?
- Авторитет – нужен он нам или нет?
- Как хорошо уметь создавать команду и управлять ею!

В каждом разделе ребятам предлагалось выполнение творческого задания на отработку лидерского качества. Например, в разделе «Кто такой лидер? Что такое лидерство?» представлены такие задания: «Представь, что в классе нужно выбрать старосту, мог ли бы ты быть старостой? Как ты думаешь, почему? Какие твои качества тебе бы помогали быть старостой? Есть ли у тебя качества, которые мешали бы быть старостой? Если есть, то почему?», «Кто в вашей семье является лидером? Опиши его?», «Нарисуй себя и расскажи о себе», «Прочитай интересную историю про мальчика Азамата и скажи, счастлив ли он. Как ты думаешь, почему?».

WEB-сайт позволил в течение всего времени работы выявлять с помощью имеющегося диагностического материала уровень развития определенных

лидерских качеств. Очень удобно данное интерактивное средство в том, что позволило работать с каждым учащимся индивидуально.

При рассмотрении другого средства развития лидерских способностей необходимо отметить, что в нашей практике использовались только отдельные этапы мастерской. Лидерские мастерские направлены прежде всего на развитие организаторских умений, авторитета.

Так, например, на одном из занятий ребятам было предложено придумать сказку «Как люди потеряли лидерство». На первом этапе, индукции, учителем был создан эмоциональный настрой к работе. Детям необходимо было записать сюжет, события и героев будущей сказки. На этапе самоконструкции класс был поделен на группы из 5 человек, каждой группе был выдан лист бумаги с началом сказки, детям в течение 3 минут необходимо было продолжить сюжет сказки, после чего лист бумаги переходил к другой группе, таким образом каждая группа становилась соавтором сказки.

На занятии по теме «Активность – одно из качеств лидера», целью которого было помочь ребенку изучить свой лидерский потенциал, нами также были использованы отдельные этапы лидерской мастерской. В начале урока детям были предложены для рассмотрения картинки с сюжетами детей, где ситуаций, где дети проявляют пассивность. После их рассмотрения необходимо было ответить на вопросы: «О чем эта картинка? Что хотел сказать ее автор?». Необходимо отметить, что дети таким образом самостоятельно приходят к пониманию значимости социальной активности в жизни каждого человека. После чего ребятам предлагалось сформулировать и записать в тетради правила активной и яркой жизни. На основе сходства точек зрения участников лидерской мастерской формируются пары. Объединение правил, взаимная оценка индивидуально созданных проектов, позволяет ученику сопоставить свои знания с опытом товарища, скорректировать их с учетом полученной в процессе взаимодействия информации, таким образом происходит взаимообогащение субъективного опыта партнеров. В конце этапа появившиеся идеи, правила были озвучены и зафиксированы.

Учитывая психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста для развития у них лидерских способностей нами была разработана *книжка-раскраска* «Кто такой лидер?». Книжка-раскраска кроме черно-белых рисунков, которые детям необходимо раскрасить, содержит и авторские загадки, пословицы, стихотворения, считалки и веселые задания.

Книжка-раскраска «Кто такой лидер?» подчинена логике разработанной нами структуры лидерских способностей младших школьников.

Достаточный уровень развития лидерских способностей предполагает всесторонний самоанализ. Как известно, настоящие лидеры постоянно задают себе вопросы: Что у меня хорошо получается? В чем мои сильные стороны? Чего мне как лидеру не хватает? Над чем я еще должен работать, чтобы быть лучше? В связи с этим на завершающем этапе развития лидерских способностей мы выделяем умение младшего школьника проводить самоанализ лидерской позиции. Ученые считают, что в начальной школе просто необходимо обучать

школьников рефлексивной деятельности. Отсутствие рефлексии – это показатель направленности только на процесс деятельности, а не на те изменения, которые происходят в развитии ребенка. Рефлексия дает возможность ориентироваться ребенку в собственном внутреннем мире, познавать себя с различных сторон, выделять в себе индивидуально-психологические особенности собственной личности, определять уровень способности осуществлять деятельность, связанную с лидерской позицией.

Она помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свои последующие действия. Рефлексия связана с формированием личностных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, с технологией критического мышления.

Мы предлагали младшему школьнику осуществлять самоанализ, работая с дневником самонаблюдения и самоанализа «Я – книга». Данный дневник отвечает логике нашей структурно-функциональной модели развития лидерских способностей у младшего школьника.

Дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга» велся младшим школьником на протяжении всего курса развития лидерских способностей с целью развития рефлексивных умений.

В дневнике рассматриваются следующие виды рефлексий:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия деятельности;
- рефлексия содержания теоретического материала развития лидерства у младших школьников.

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния проводится с целью установления эмоционального контакта с младшим школьником. Инструментарием рефлексии является материал, влияющий на сферу чувств: разноцветные изображения, отражающие спектр эмоций, рисунки с изображением лиц, условных знаков, стихотворения, проза, картины.

Творческим является рефлексивный прием «Смайлики» – младшему школьнику предлагалось дорисовать настроение у нарисованного человека без лица. Ребята сами рисовали те эмоции, что были свойственны им на тот момент. Они могли дополнить изображение деталями (воздушным шаром, букетом, или же тяжёлой сумкой в руке), что дополняло общее впечатление: Понравился ли мне урок? Остались ли у меня вопросы? Доволен ли я своей работой?

Прием рефлексии «Солнышко». Детям предлагалось представить себя лучиками солнца. После проведенного урока им необходимо было дорисовать лучики на солнце согласно своему настроению. Лучики нужно было дорисовать к солнышку в случае, если понравилось занятие, получил много интересной информации; тучками закрыть солнышко, если занятие неинтересное, было мало полезной информации.

Рефлексия деятельности на занятии помогала оптимизировать процесс развития лидерских способностей. Этот вид рефлексии позволял оценить активность ребенка на всех этапах занятия.

Прием «*Лестница успеха*». Ребенку необходимо было оценить, на какой ступеньке он оказался в результате деятельности во время урока, т.е. оценить достигнутые результаты. Ребенку было предложено нарисовать себя на лестнице.

Рефлексивный прием «*Дерево успеха*» предполагал обозначать уровни усвоения материала определенным цветом листьев, аналогичный ему прием – «*Яблоня*» – на изображении яблони необходимо было прикрепить яблоки зеленого и красного цветов, в соответствии с тем понятен ли был материал на уроке и насколько продуктивным было занятие.

При использовании рефлексивного приема «*Светофор*» ребята должны были закрасить определенный цвет светофора, являющийся выражением их удовлетворения от своей работы на занятии.

При приеме «*Поезд*» ребенок рисовал себя в одном из вагонов.

Рефлексия содержания теоретического материала развития лидерских способностей младших школьников использовалась для выявления уровня осознания содержания пройденного. Эффективным был приём незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма. Например, методика «Рефлексивный экран». Младшие школьники по желанию выбирали себе фразу и заканчивали ее самостоятельно, вписав в незаконченные предложения: «Сегодня я узнал...», «Было интересно...», «Было трудно...», «Я выполнял задания...», «Я понял, что...», «Теперь я могу...», «Я почувствовал, что...», «Я приобрёл...», «Я научился...», «У меня получилось...», «Я смог...», «Я попробую...», «Меня удивило...», «Урок дал мне для жизни...», «Мне захотелось...».

Также в дневнике детям предлагалось выполнить упражнение «Плюс – минус – интересно», нужно было заполнить таблицу из трёх граф. В графу «П» - «плюс» записывается всё, что понравилось на занятии, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, либо, по мнению ученика, могли быть ему полезны для достижения каких-либо целей.

В графу «М» - «минус» записывается всё, что не понравилось на занятии, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным. В графу «И» - «интересно» учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на занятии и что бы ещё хотелось узнать по теме урока, вопросы к учителю. Это упражнение позволяет взглянуть на занятие глазами учеников, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого ученика. «Аргументация своего ответа». В конце урока ребятам была предложена небольшая анкета, которая позволяла осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку занятию. Некоторые пункты которой можно было изменять, дополнять в зависимости от того, на какие элементы занятия обращалось особое внимание. Младшим школьникам предлагалось аргументировать свой ответ.

- На уроке я работал

активно/пассивно

- | | |
|--------------------------------|------------------------|
| - Своей работой на уроке я | доволен/не доволен |
| - Урок мне показался | коротким/длинным |
| - За урок я | не устал/устал |
| - Моё настроение | стало лучше/стало хуже |
| - Материал урока мне был | понятен/ не понятен |
| - Домашнее задание мне кажется | лёгким/трудным |

Прием рефлексии «*Оцени себя на занятии*». Учащимся нужно было подчеркнуть фразы, характеризовавшие их работу на занятия по трем направлениям.

Прием рефлексии «*Утверждение*»: «Я узнал(а) много нового», «Мне это пригодится в жизни», «На занятии» было над чем подумать», «На все вопросы, возникающие в ходе занятия, я получил(а) ответы», «На занятии я работал(а) добросовестно и цели занятия достиг(ла)».

Прием «*Кластер*». Метод кластеров универсален. Суть этого метода заключалась в выделение смысловых единиц темы и их графического оформления в определенном порядке в виде «грозди»-схемы. Важно: было выделить главную смысловую единицу (тема); выделить связанные с ключевым словом смысловые единицы (категории информации); конкретизировать фактами и мнениями. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», т.е. располагаются в определенном порядке. Последовательность действий при составлении кластера:

- посередине чистого листа записывалось ключевое слово или предложение, которое являлось «сердцем» идеи, темы;
- вокруг «накидывались» слова или предложения, выражавшие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы;
- появившиеся слова соединялись прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появлялись «спутники», устанавливались новые логические связи;
- получалась структура, которая графически отображала размышления ребенка, определяла информационное поле данной темы [195].

Прием «*Синквейн*» – это один из видов технологии развития критического мышления. Слово «синквейн» происходит от французского слова «пять» и означает «стихотворение, состоящее из пяти строк» [196].

Синквейн – это не обычное стихотворение, а стихотворение, написанное в соответствии с определёнными правилами.

Цель метода: добиться более глубокого осмысления темы.

Синквейн пишется по определенным правилам: Синквейн состоит из 5 строк; его форма напоминает ёлочку.

1 строка. 1 слово – заголовок. Явление, предмет. (Существительное или местоимение (Кто? Что?))

2 строка. 2 слова - свойства и признаки явления, предмета (прилагательные (Какой? Какая? Какое? Какие?))

3 строка. 3 слова Действия обычные для предмета явления (Глаголы. (Что делает? Что делают?))

4 строка. 4 слова Это фраза, в которой выражается личное мнение к предмету разговора.

5 строка. 1 слово Вывод. Суть предмета, явления (Существительное (Кто? Что?))

Данный приём решал сразу множество важнейших задач:

- изученный на занятии теоретический материал о лидерских способностях приобретал некую эмоциональную окраску, что способствовало его более глубокому усвоению;

- значительно активизировался словарный запас младшего школьника;

- совершенствовался навык использования в речи синонимов, антонимов;

- активизировалась и развивалась мыслительная деятельность;

- совершенствовалось умение высказывать собственное отношение к чему-либо.

Также в дневнике были использованы различные виды учебной рефлексии, отражающие четыре сферы человеческой сущности:

- физическую (успел – не успел);

- сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно);

- интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал);

- духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других).

Основными элементами дневника были:

- детальное описание полученных ребенком знаний, умений, в которые он оказывается погруженным;

- описание спонтанных эмоциональных реакций, которые вызывают эти знания и умения;

- описание поведенческих реакций на них;

- интерпретация событий и своего поведения в них по горячим следам.

В данном дневнике делался акцент на попытке понять свое поведение в изучаемых ситуациях.

В дневнике важна интерпретация событий именно по горячим следам.

В основе дневника самонаблюдения и самоанализа «Я – книга» лежит способность ребенка быть честным с самим собой.

Немаловажным в развитии лидерских способностей является и лэпбук. Лэпбук призван сделать групповую работу очень интересной для ребят. А также он не менее интересен и для индивидуальной работы. При выполнении заданий младшие школьники имели возможность проявить творчество. Яркие иллюстрации лэпбука призывали увлечь их. Каждому лидерскому качеству соответствовал раздел лэпбука.

Приведем примеры нескольких заданий по лэпбуку. Задание «Аквариум» предполагало групповую работу. Младшие школьники выбирали один из лэпбуков, на одном из разворотов был представлен аквариум, младшим школьникам в течение 5 минут необходимо было украсить его и заселить рыбками, каждый ребенок должен был изобразить себя в виде рыбки и разместить в аквариуме. Параллельно дети готовили выступление по

презентации своего аквариума. Задание позволило развивать организаторские умения, а также умения работать сообща.

Задание «Знакомьтесь, это лидер». Задание индивидуальное. Цель – развивать коммуникативность. Младшие школьники должны были «собрать» образ человека-лидера и выступить с его представлением.

Задание «Рецепт» представляло собой блюдо, приготовленное путем смешивания лидерских качеств. Каждый из младших школьников выбирал те качества, какими, по его мнению, обладает лидер, и забрасывал все это в кастрюлю.

Не менее интересным средством работы для младших школьников является лэпбук. Он позволяет работать каждым учащимся индивидуально. В нашей работе он использовался, например, при изучении понятий о лидерстве, о лидерских качествах. Так, младшим школьникам предлагалось составить портрет лидера, а затем выступить с его презентацией.

При изучении эмоций людей младшим школьникам нужно было собрать лицо человека по различным эмоциям: злость, радость, печаль, испуг и т.д.

Ниже представим учебно-тематический план программы (таблица 17).

Таблица 17– Учебно-тематический план

№ п/п	Тема	Форма занятия	Средства, формы, методы	Кол-во часов
Первый этап развития лидерских способностей				
1	2	3	4	5
1	Что такое лидерство? Кто такой лидер?	Комбинированный урок	игра, книжка-раскраска «Кто такой лидер?», Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	2
2	Хорошо ли быть лидером?	Урок-тренинг	социально-психологический тренинг, книжка-раскраска «Кто такой лидер?», лэпбук	3
3	Портрет лидера. Азбука качеств лидера.	Урок-тренинг	дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», лэпбук	2
Второй этап развития лидерских способностей				
4	Социальная активность – одно из качеств лидера.	комбинированный урок	лидерские мастерские, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», лэпбук	2

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5
5	Стремление к лидерству	Комбинированный урок	психологич. игра, психологич. сказка, книжка-раскраска «Кто такой лидер?», дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», WEB-сайт развития лидерства у мл. школьников, лэпбук	2
6	Роль семьи в развитии лидерских способностей у детей младшего школьного возраста	Родительское собрание	WEB-сайт развития лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	
7	Организаторские способности, авторитет и высокая самооценка – необходимые части лидерства	Комбинированный урок	психологические сказки, книжка-раскраска «Кто такой лидер?», Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, психологический тренинг, лэпбук.	2
8	Коммуникативность и умение анализировать свою деятельность и деятельность других	Урок – ролевая игра	игра, книжка-раскраска «Кто такой лидер?», Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	2
9	Я могу вас убедить!	комбинированный урок	социально-психологический тренинг, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», лэпбук	2
10	Я среди людей	Комбинированный урок	Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, книжка-раскраска «Кто такой лидер?», дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», игра, лэпбук	2
11	Роль родителей в формировании самооценки ребенка	Родительское собрание	WEB-сайт развития лидерских способностей у младших школьников	
12	В здоровом теле – здоровый дух!	Комбинированный урок	игра, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», WEB-сайт развития лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	2
13	Уважение к другим – важное правило лидера!	Комбинированный	игра, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», WEB-сайт развития	2

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5
			лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	
14	Роль родителей в формировании у детей коммуникативности	Родительское собрание	WEB-сайт развития лидерских способностей у младших школьников	2
15	Истинные ценности	Урок-соревнование	психологические сказки, WEB-сайт развития лидерских способностей у младших школьников, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», лэпбук	2
Третий этап развития лидерских способностей				
16	Авторитет – нужно ли владеть им или нет?	Комбинированный урок	психологические сказки, Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», лэпбук	2
17	Процесс развития лидерства – процесс, который длится на протяжении всей жизни человека	Родительское собрание	Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников	
18	Конфликт. Разрешение конфликта	Урок-тренинг	социально-психологический тренинг, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	2
19	Я + ты = мы	Урок-тренинг	лидерские мастерские, дневник самонаблюдения и самоанализа «Я – книга», книжка-раскраска «Кто такой лидер?», Web-сайт по развитию лидерских способностей у младших школьников, лэпбук	3
Всего: 34 ч.				

В начале курса проводится входной контроль с целью выявления у младших школьников уровня развития лидерских способностей. Используются следующие методы диагностики: тестирование, анкетирование, педагогическое наблюдение.

По завершению программы проводится итоговый контроль с целью определения уровня развития лидерских способностей у младших школьников.

Возрастные особенности младших школьников требуют определенных форм организации занятий.

Характеристикой таких занятий являются:

- несет элементы нового, изменяются внешние рамки, места проведения;
- используется внепрограммный материал, организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной;
- привлекаются для организации урока люди разных профессий;
- эмоционального подъема учащихся через оформление кабинета, доски, музыки, использование видео;
- организация и выполнение творческих заданий;
- обязательный самоанализ в период подготовки к уроку, на уроке и после его проведения;
- обязательно создается временная инициативная группа из учащихся для подготовки урока;
- творчество учащихся должно быть направлено на их развитие.

Реализация задач программы осуществляется через такие формы организации занятий, как: урок-эврика, урок-интервью, спортивная эстафета, комбинированный урок – у младших школьников, классный час – у родителей.

Урок-интервью. Вряд ли стоит доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого предмета является способность учащихся вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-интервью. Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке, как правило, учащиеся овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме. Оптимальное сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения [197].

В зависимости от поставленных задач тема урока может включать отдельные подтемы. Например: «Представление себя», «Планы на будущее», «Биография» и т.д.

Во всех этих случаях мы имеем дело с обменом значимой информацией. Подготовка и проведение урока подобного типа стимулирует учащихся к дальнейшему изучению предмета, способствует углублению знаний в результате работы с различными источниками, а также расширяет кругозор.

Комбинированный урок. Это наиболее распространенный тип урока в существующей практике работы школы. В качестве основных элементов этого урока, составляющих его методическую подструктуру, являются: а) организация учащихся к занятиям; б) повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изучаемого материала на текущем уроке; в) введение учителем нового материала и организации работы учащихся по его осмыслению и усвоению; г) первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике; д) задание домашнего

задания и инструктаж по его выполнению; е) подведение итогов урока с выставлением поурочного балла, оценки за работу отдельным учащимся на протяжении всего урока.

Основные компоненты комбинированного урока:

1. Проверка домашнего задания (проводится сопутствующее повторение пройденного ранее материала, приведенного в определенную систему);

2. Изучение нового материала (решив поставленный учителем проблемный вопрос, учащиеся сами знакомятся с правилом);

3. Первичное закрепление материала;

4. Обобщение и систематизация знаний (учащиеся новые знания включают в систематизирующую таблицу);

5. Задание на дом [198].

Урок-тренинг. Технология уроков-тренингов была адаптирована для учащихся начальных классов в 1996 г. учителями г. Москвы И.Е.Куликовой, Н.А. Итатиной, О.Б. Калининой.

Урок-тренинг – форма организации учебной деятельности учащихся на основе процесса отработки определенных действий и закрепления учебного материала.

Цель этой технологии – приобретение учащимися определенных умений и навыков при помощи неоднократного повторения одних и тех же знаний или действий.

Урок-тренинг отвечает всем требованиям современного учебного занятия. Он опирается на следующие принципы [199]:

- личностно ориентированный принцип: ученик – главное действующее лицо;

- здоровьесберегающий принцип: учащиеся чувствуют себя комфортно, не испытывают стрессовых ситуаций. Каждый ученик делает свой выбор, так как считает нужным. Далее при обсуждении он может согласиться, а может не согласиться с членами своей группы;

- деятельностно ориентированный принцип: для выбора нужного решения необходимо активизировать свою мыслительную деятельность;

- проблемно-диалогический принцип: в обсуждения возникают проблемы, решение которых происходит в диалоге.

Урок-тренинг – это такая форма учебной деятельности, которая способствует формированию личностных и метапредметных результатов. Эта специфическая тренировочная деятельность может быть как индивидуальной, так и групповой. Принципы ведения уроков-тренингов подбираются или разрабатываются учителем в зависимости от характера проблемы, социально-педагогических условий ведения, а также целей и задач закрепления изученного материала. Урок-тренинг – это урок активной мыслительно-речевой деятельности учащихся.

Условия проведения тренинговых занятий со школьниками по развитию лидерских способностей представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Условия проведения тренинговых занятий

Группа условий	Содержание
Педагогические условия	- специальные условия, при которых дети могли испытать не только успех, но и неуспех; - соревновательные виды деятельности; - соревнование с более сильными соперниками; - иногда занижение результата, чтобы показать значимость успеха; - привлекательность самого задания для детей; - яркость, красочность дополнительного материала, эстетичность подачи игрового материала; - подбор для каждого индивидуального по уровню – сложности (возрастание степени сложности и трудности) задания; - публичная демонстрация результатов деятельности; - наличие домашних заданий;
Психологические условия	- повышение степени уверенности, самооценки; - обеспечение психологического комфорта в группе; - стимулирование проявления положительных эмоций; - создание ситуации успеха; - субъектная шкала оценивания (даже минимальное поощрение); - создание ситуации коллективного успеха, что развивает уровень притязаний; - использование приемов психогимнастики, психической саморегуляции; - использование формул индивидуального внушения; - приемы воодушевления;
Организационные условия	- специальные призы для участников конкурсов и при выполнении заданий; - проведение игр-соревнований в течении всего периода педагогического эксперимента; - открытки-поздравления в конкурсах; - открытки-приглашения для родителей; - организация «места победителя»; - процедуры награждения, аплодисменты победителю; - занятия систематически по 30-40 мин. 1 раз в неделю в течении всего формирующего этапа эксперимента.

Урок-соревнование. Основу урока-соревнования составляют состязания команд при ответах на вопросы и решении чередующихся заданий, предложенных учителем [199, с.83].

Форма проведения таких уроков самая различная. Это поединок, бой, эстафета, соревнования, построенные по сюжетам известных игр: КВН, «Брейн-ринг», «Счастливый случай», «Звездный час» и др.

В организации и проведении уроков-соревнований выделяют три основных этапа: подготовительный, игровой, подведение итогов.

Для каждого конкретного урока эта структура детализируется в соответствии с содержанием используемого материала и особенностей сюжета состязаний.

В качестве примера остановимся на специфике организации и проведения «боя» команд по учебному предмету на уроке.

Для участия в соревновании класс разбивается на две-три команды. Каждой команде даются одни и те же задания с таким расчетом, чтобы число заданий было равно числу участников команд. Выбираются капитаны команд. Они руководят действиями своих товарищей и распределяют, кто из членов команд будет отстаивать решение каждого задания в бою. Дав время на обдумывание и поиск решений, жюри, состоящее из учителя и учащихся, не вошедших в составы команд, следит за соблюдением правил соревнования и подводит итоги состязания.

Бой открывается конкурсом капитанов, который не приносит баллов, но дает той команде, капитан которой победит, право осуществить вызов или передать эту возможность соперникам. В дальнейшем команды вызывают друг друга по очереди. Вызывающая команда указывает каждый раз, на какое задание она вызывает противника. Если вызов принимается, то вызванная команда выставляет участника, рассказывающего решение, а ее соперники - оппонента, ищущего в этом решении ошибки и недочеты. Если вызов не будет принят, то уже, наоборот, кто-то из членов вызывающей команды рассказывает решение, а оппонирует его член вызванной команды.

Жюри определяет баллы за решение и оппонирование каждого задания. Если никто из членов команд не знает решения, то его приводит учитель или член жюри. В конце урока подводятся командные и индивидуальные итоги. Исключительное значение в соревновании имеет объективность оценки уровня знаний. В случае правильного ответа, как отмечалось, участники и команды получают определенное количество баллов, соответствующее трудности вопроса. При неправильном же выполнении задания, списывании или подсказках снимается определенное количество баллов. Заметим, что отказ от снятия баллов, как показывает опыт, отрицательно сказывается на предупреждении неправильных ответов и организации урока в целом.

Урок-ролевая игра. Специфика ролевой игры характеризуется несколько ограниченным набором структурных компонентов, основу которых составляют целенаправленные действия учащихся в моделируемой жизненной ситуации в соответствии с сюжетом и распределенными ролями.

Уроки-ролевые игры можно разделить по мере возрастания их сложности на три группы:

- имитационные, направленные на имитацию определенного профессионального действия;
- ситуационные, связанные с решением какой-либо узкой конкретной проблемы – игровой ситуации;
- условные, посвященные разрешению, например, учебных или производственных конфликтов и т.д. [200].

Формы проведения ролевых игр могут быть самыми разными: воображаемые путешествия, дискуссии, на основе распределения ролей, пресс-конференции, уроки-суды и т.д.

Методика разработки и проведения ролевых игр предусматривает включение в полной мере или частично следующих этапов:

- подготовительный;
- игровой;
- заключительный;
- анализ результатов.

На подготовительном этапе решаются вопросы как организационные, так и связанные с предварительным изучением содержательного материала игры.

Организационные вопросы:

- распределение ролей;
- выбор жюри или экспертной группы;
- формирование игровых групп;
- ознакомление с обязанностями [200, с.112].

Игровой этап характеризуется включением в проблему и осознанием, проблемной ситуации в группах и между группами. Внутригрупповой аспект: индивидуальное понимание проблемы; дискуссия в группе, выявление позиций; принятие решения; подготовка сообщения. Межгрупповой: заслушивание сообщений групп, оценка решения.

На заключительном этапе вырабатываются решения по проблеме, заслушивается сообщение экспертной группы, выбирается наиболее удачное решение. При анализе результатов ролевой игры определяется степень активности участников, уровень знаний и умений, вырабатываются рекомендации по совершенствованию игры. Проведение ролевой игры, как и всякой другой, построенной на использовании имитации, связано с преодолением трудностей, заложенных в ее противоречивом характере. Противоречивость ролевой игры заключается в том, что в ней всегда должны иметь место и условность, и серьезность. Кроме того, она проводится в соответствии с определенными правилами, предусматривающими элементы импровизации. Если хотя бы один из этих факторов отсутствует, игра не достигает цели. Она превращается в скучную инсценировку в случае излишней регламентации и отсутствия импровизации или в фарс, когда играющие утрачивают серьезность и их импровизации носят абсурдный характер. Каждое занятие включает в себя следующие элементы:

1.Организационный момент:

- приветствие;
- проверка присутствующих.

2.Игровая разминка:

- активизация участников;
- создание непринужденной, доброжелательной атмосферы;
- повышение сплоченности;
- эмоциональный настрой на участие в занятии, совместную деятельность.

3.Объявление темы, цели и задач занятия.

4.Подача новой информации в деятельности (теоретическое и практическое рассмотрение изучаемого материала).

5.Закрепление изучаемого материала.

6.Подведение итогов, рефлексия.

7.Завершение занятия.

Основным способом и формой работы с детьми является групповое занятие. Для выполнения творческих заданий согласно содержанию программы возможны и даже желательны индивидуальные консультации (беседы), создание нескольких микрогрупп.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, мы считаем необходимым вести целенаправленную работу по выдвинутой проблеме и с родителями. Программа предусматривает это. Работа с родителями носит прежде всего разъяснительный характер.

Для реализации программы необходимо наличие:

- методической литературы;
- видео- и фотоматериалов;
- музыкальных записей;
- дидактического и раздаточного материала;
- конспекты занятий.

Средства, необходимые для реализации программы:

Материально-технические средства:

- просторный проветриваемый кабинет со столами и стульями;
- рабочие тетради и шариковые ручки для записей;
- наборы канцелярских принадлежностей (карандаши, краски, кисти, ватман, цветная бумага, ножницы и т.д.);
- аудио-видео техника; ИКТ.

Программа, разработанная нами согласно структурно-функциональной модели, предусматривает освоение этапов развития лидерских способностей у младших школьников. Разработанные специальные средства отвечали, прежде всего, возрастным особенностям детей начальной школы. Согласно тематическому плану нами разработаны конспекты занятий по развитию лидерских способностей. Программа, по нашему мнению, позволяет эффективно развивать такие качества у детей, как: социальная активность, коммуникативность, организаторские умения, самооценку, авторитет ребенка,

способность анализа и самоанализа, что в свою очередь благотворно влияет на развитие лидерских способностей у младших школьников.

В следующей главе нами будут представлены результаты формирующего эксперимента.

2.3 Результаты формирующего эксперимента по проблеме исследования

В конце учебного года нами был проведен контрольный эксперимент.

Цель данного этапа работы – провести повторную диагностику и сделать сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного этапов исследования. Для определения эффективности работы по развитию лидерских способностей у младших школьников был использован тот же диагностический материал, что и в начале исследования.

Рассмотрим результаты контрольного этапа эксперимента.

Для определения уровня развития лидерских способностей по мотивационному критерию нами вторично была использована методика Рене Жиля (таблица 19).

Таблица 19– Результаты методики Рене Жиля

Класс, школа	Вид проявления	%
1	2	3
3А СОШ№42 (22 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	18,2% (4 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	22,8% (5 чел.)
	социальная адекватность поведения	54,6% (12 чел.)
	конфликтность, агрессивность	4,5% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	0% (0 чел.)
	стремление на уединение	0% (0 чел.)
4А СОШ№42 24 (чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	8,3% (2 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	29,1% (7 чел.)
	социальная адекватность поведения	62,5% (15 чел.)
	конфликтность, агрессивность	0% (0 чел.)
	реакция на фрустрацию	0% (0 чел.)
	стремление к уединению	0% (0 чел.)
3В СОШ№42 (27 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	7,4% (2 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	18,6% (5 чел.)
	социальная адекватность поведения	59,2% (16 чел.)

Продолжение таблицы 19

1	2	3
	конфликтность, агрессивность	0% (0 чел.)
	реакция на фрустрацию	3,7% (1 чел.)
	стремление к уединению	11,1% (3 чел.)
4В СОШ№42 (25 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	4% (1 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	16% (4 чел.)
	социальная адекватность поведения	56% (14 чел.)
	конфликтность, агрессивность	0% (0 чел.)
	реакция на фрустрацию	4% (1 чел.)
	стремление к уединению	20% (5 чел.)
3В СОШ№17 (26 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	11,6% (3 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	26,9% (7 чел.)
	социальная адекватность поведения	57,7% (15 чел.)
	конфликтность, агрессивность	3,8% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	0% (0 чел.)
	стремление к уединению	0% (0 чел.)
4Г СОШ№17 (28 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	17,9% (5 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	32,1% (9 чел.)
	социальная адекватность поведения	46,4% (13 чел.)
	конфликтность, агрессивность	3,6% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	0% (0 чел.)
	стремление к уединению	0% (0 чел.)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	0% (0 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	20,8% (5 чел.)
	социальная адекватность поведения	33,3% (8 чел.)
	конфликтность, агрессивность	4,2% (1 чел.)
	реакция на фрустрацию	4,2% (1 чел.)
	стремление к уединению	37,5% (9 чел.)
4В СОШ№17 (25 чел.)	стремление к доминированию, лидерству в группах детей	0% (0 чел.)
	стремление к общению в больших группах детей	20% (5 чел.)

Продолжение таблицы 19

1	2	3
	социальная адекватность поведения	28% (7 чел.)
	конфликтность, агрессивность	8% (2 чел.)
	реакция на фрустрацию	8% (2 чел.)
	стремление к уединению	36% (9 чел.)

Таким образом, в экспериментальной группе показатель «стремление к доминированию, лидерству в группах детей» наблюдается у 14 (14%) младших школьников, показатель «стремление к общению в больших группах детей» – 28 (28%), «социальная адекватность поведения» – у 55 (55%) младших школьников, «конфликтность, агрессивность» – 3 (3%), «реакция на фрустрацию» – 0 (0%) , «стремление к уединению» отмечается у 0 (0%) младшего школьника. Результаты контрольной группы: «стремление к доминированию, лидерству в группах детей» – 3 (2,9%), показатель «стремление к общению в больших группах детей» – 19 (19%), «социальная адекватность поведения» – у 35 (34,6%) младших школьников, «конфликтность, агрессивность» – 3 (2,9%), «реакция на фрустрацию» – 4 (3,9%), «стремление к уединению» – 26 (25,7%).

В таблице 20 представлены сведения о количестве учеников по классам, набравших определенный уровень.

Таблица 20 – Результаты констатирующего эксперимента по классам

Класс, школа	Уровень развития	%
1	2	3
3А СОШ№42 (22 чел.)	Оптимальный	18,2% (4 чел.)
	Средний	77,3% (17 чел.)
	Низкий	4,5% (1 чел.)
4А СОШ№42 24 (чел.)	Оптимальный	8,3% (2 чел.)
	Средний	91,6% (22 чел.)
	Низкий	0% (0 чел.)
3В СОШ№42 (27 чел.)	Оптимальный	7,4% (2 чел.)
	Средний	77,8% (21 чел.)
	Низкий	14,8% (4 чел.)
4В СОШ№42 (25 чел.)	Оптимальный	4% (1 чел.)
	Средний	56% (18 чел.)
	Низкий	24% (6 чел.)
3В СОШ№17 (26 чел.)	Оптимальный	11,5% (3 чел.)
	Средний	84,6% (22 чел.)
	Низкий	3,9% (1 чел.)

Продолжение таблицы 20

1	2	3
4Г СОШ№17 (28 чел.)	Оптимальный	17,8% (5 чел.)
	Средний	78,6% (22 чел.)
	Низкий	3,6% (1 чел.)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	Оптимальный	0% (0 чел.)
	Средний	54,2% (13 чел.)
	Низкий	45,8% (11 чел.)
4В СОШ№17 (25 чел.)	Оптимальный	0% (0 чел.)
	Средний	48% (12 чел.)
	Низкий	52% (13 чел.)

Представим полученные результаты по двум группам: экспериментальной и контрольной (таблица 21).

Таблица 21 – Уровень развития лидерских способностей по мотивационному критерию в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни стремления к лидерству		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	14% (14 чел.)	83% (83 чел.)	3% (3 чел.)
Контрольная (101 чел.)	2,9% (3 чел.)	63,4% (64 чел.)	33,7% (34 чел.)

Как показывает анализ, результаты диагностирования уровня развития лидерских способностей у младших школьников по мотивационному критерию в экспериментальной группе превышают результаты контрольной группы.

Уровень лидерских способностей по мотивационному критерию в экспериментальной группе равен 37%, в контрольной группе – 23,1%. Таким образом, мы видим, что результаты в экспериментальной группе лежат в области среднего значения, в контрольной же группе находятся на уровне низкого, поэтому считаем, что работа по развитию лидерских способностей необходима. Развить качества данного критерия позволит разработанная нами программа.

Результаты по методике Е.Н. Степанова представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Результаты методики определения общественной активности учащихся (Е.Н. Степанов) по классам

Группа	Школа, класс	Общественная активность	%	Уровень социальной активности	%
1	2	3	4	5	6
Экспериментальная группа	СОШ№42, 3А (22 чел.)	организаторская	0	Оптимальный	10
		активно-исполнительская	10		
		пассивно-исполнительская	11	Средний	11
		принудительная	1	Низкий	1
		не проявляется	0		
	СОШ№42, 4А 24 (чел.)	организаторская	0	Оптимальный	11
		активно-исполнительская	11		
		пассивно-исполнительская	12	Средний	12
		принудительная	1	Низкий	1
		не проявляется	0		
	СОШ№17, 3В (26 чел.)	организаторская	2	Оптимальный	10
		активно-исполнительская	8		
		пассивно-исполнительская	12	Средний	12
		принудительная	2	Низкий	4
		не проявляется	2		
	СОШ№17, 4Г (28 чел.)	организаторская	0	Оптимальный	5
		активно-исполнительская	5		
		пассивно-исполнительская	19	Средний	19
		принудительная	4	Низкий	4
		не проявляется	0		
Контрольная группа	СОШ№42, 3В (27 чел.)	организаторская	1	Оптимальный	5
		активно-исполнительская	4		
		пассивно-исполнительская	14	Средний	14
		принудительная	8	Низкий	8

Продолжение таблицы 22

1	2	3	4	5	6
	СОШ №42, 4В (25 чел.)	не проявляется	0	Оптимальный	7
		организаторская	0		
		активно-исполнительская	7	Средний	10
		пассивно-исполнительская	10		
		принудительная	8		
		не проявляется	0	Низкий	8
	СОШ №17, 3Д (24 чел.)	Организаторская	0	Оптимальный	3
		активно-исполнительская	3		
		пассивно-исполнительская	16	Средний	16
		Принудительная	5		
		не проявляется	0	Низкий	5
		не проявляется	0		
	СОШ №17, 4В (25 чел.)	Организаторская	0	Оптимальный	3
		активно-исполнительская	3		
		пассивно-исполнительская	10	Средний	10
		Принудительная	12		
		не проявляется	0	Низкий	12

Ниже представим общий уровень социальной активности в двух группах (таблица 23)

Таблица 23 – Уровень социальной активности в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни социальной активности		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	36% (36 чел.)	54% (54 чел.)	10% (10 чел.)
Контрольная (101 чел.)	17,8% (18 чел.)	49,5% (50 чел.)	32,7% (33 чел.)

Таким образом, общий уровень социальной активности в экспериментальной группе составил 42%, в контрольной – 28,4%.

Методика FEES 3-4 позволила определить уровень коммуникативности у младших школьников (таблица 24).

Таблица 24 – Результаты уровня коммуникативности (Sozialklima) экспериментальной и контрольной групп

Группа	Школа, класс	Показатель
Экспериментальная группа	СОШ№42, 3А (22 чел.)	50
	СОШ№42, 4А (24 чел.)	63
	СОШ№17, 3В (26 чел.)	50
	СОШ№17, 4Г (28 чел.)	61
Контрольная группа	СОШ№42, 3В (27 чел.)	64
	СОШ№42, 4В (25 чел.)	63
	СОШ№17, 3Д (24 чел.)	48
	СОШ№17, 4В (25 чел.)	60

Показатели во всех классах входят в интервал от 49 до 66, что говорит о среднем уровне коммуникативности.

В Таблице 25 представлены результаты по двум группам.

Таблица 25 – Уровень коммуникативности в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни коммуникативности		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	0% (0 чел.)	56% (56 чел.)	0% (0 чел.)
Контрольная (101 чел.)	0% (0 чел.)	58,8% (59 чел.)	0% (0 чел.)

Таким образом, общий уровень в экспериментальной группе составляет 18,7%, в контрольной группе – 19,6%. Показатели обеих групп входят в интервал от 0% до 33%, что соответствует низкому уровню коммуникативности.

План педагогического наблюдения за развитием у младших школьников организаторских умений учитывал выделенные нами уровни: оптимальный, средний и низкий (таблица 26).

Таблица 26 – Уровень организаторских умений младших школьников

Группа	Школа, класс	Уровни	Кол-во чел, %
1	2	3	4
Экспериментальная группа	СОШ№42, 3А (22 чел.)	оптимальный	1 чел. (4,5%)
		Средний	14 чел. (63,6%)
		Низкий	7 чел. (31,9%)

Продолжение таблицы 26

1	2	3	4
	СОШ№42, 4А 24 (чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		средний	8 чел. (33,3%)
		Низкий	16 чел. (66,7%)
	СОШ№17, 3В (26 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		средний	14 чел. (53,8%)
		Низкий	12 чел. (46,2%)
	СОШ№17, 4Г (28 чел.)	оптимальный	1 чел. (3,6%)
		средний	15 чел. (53,6%)
		Низкий	12 чел. (42,8%)
Контрольная группа	СОШ№42, 3В (27 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		средний	6 чел. (22,2%)
		Низкий	21 чел. (77,8%)
	СОШ№42, 4В (25 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		средний	6 чел. (24%)
		Низкий	19 чел. (76%)
	СОШ№17, 3Д (24 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		средний	4 чел. (16,7%)
		Низкий	20 чел. (83,3%)
	СОШ№17, 4В (25 чел.)	оптимальный	0 чел. (0%)
		средний	3 чел. (12%)
		Низкий	22 чел. (88%)

В Таблице 27 представлены результаты по двум группам

Таблица 27 – Уровень развития организаторских умений в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни организаторских умений		
	Оптимальный	Средний	Низкий
Экспериментальная (100 чел.)	2% (2 чел.)	51% (51 чел.)	47% (47 чел.)
Контрольная (101 чел.)	0% (0 чел.)	18,8% (19 чел.)	81,2% (82 чел.)

Таким образом, общий уровень организаторских умений в экспериментальной группе составляет 18,3%, в контрольной группе – 6,3%.

Уровень развития лидерских способностей у младших школьников по деятельностному критерию в экспериментальной группе составил 26,3%, в контрольной – 18,1%, показатели входят в интервал от 0% до 33%, что соответствует низкому уровню.

Результаты показывают, что уровень развития лидерских способностей у младших школьников по деятельностному критерию в экспериментальной группе превышает контрольную.

Методика «Три оценки» А.И. Липкиной, социометрии (Я.Л. Коломинский) позволила выявить результаты, которые представлены в таблице 28.

Таблица 28 – Результаты методики «Три оценки» А.И. Липкиной

Класс, школа	Пол ребенка	Количество	Уровни	количество (%)
1	2	3	4	5
3А СОШ№42 (22 чел.)	Девочки	13	оптимальный	3 (23,1%)
			средний	10 (66,9%)
			низкий	0 (0%)
	Мальчики	9	оптимальный	2 (22,2%)
			средний	6 (66,7%)
			низкий	1 (11,1%)
4А СОШ№42 24 (чел.)	Девочки	11	оптимальный	1 (9,1%)
			средний	10 (90,9%)
			низкий	0 (0%)
	Мальчики	13	оптимальный	1 (7,7%)
			средний	11 (%)
			низкий	1 (7,7%)
3В СОШ№42 (27 чел.)	Девочки	10	оптимальный	2 (20%)
			средний	7 (70%)
			низкий	1 (10%)
	Мальчики	17	оптимальный	1 (5,9%)
			средний	15 (88,2%)
			низкий	1 (5,9%)
4В СОШ№42 (25 чел.)	Девочки	15	оптимальный	3 (60%)
			средний	10 (66,7%)
			низкий	2 (13,3%)
	Мальчики	10	оптимальный	0 (0%)
			средний	8 (80%)
			низкий	2 (20%)
3В СОШ№17 (26 чел.)	Девочки	12	оптимальный	4 (33,3%)
			средний	7 (58,3%)
			низкий	1 (8,4%)
	Мальчики	14	оптимальный	0 (0%)
			средний	12 (85,7%)
			низкий	2 (14,3%)

Продолжение таблицы 28

1	2	3	4	5
4Г СОШ№17 (28 чел.)	Девочки	16	оптимальный	5 (31,3%)
			средний	11 (68,7%)
			низкий	0 (0%)
	Мальчики	12	оптимальный	2 (16,7%)
			средний	9 (75%)
			низкий	1 (8,3%)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	Девочки	15	оптимальный	2 (13,3%)
			средний	10 (66,7%)
			низкий	3 (20%)
	Мальчики	9	оптимальный	1 (11,1%)
			Средний	8 (88,9%)
			Низкий	0 (0%)
4В СОШ№17 (25 чел.)	Девочки	14	оптимальный	3 (21,4%)
			Средний	10 (71,4%)
			Низкий	1 (7,2%)
	Мальчики	11	Оптимальный	1 (9,1%)
			Средний	8 (72,7%)
			Низкий	2 (18,2%)

Таким образом, оптимальный уровень в экспериментальной группе составил 18%, средний – 76%, низкий – 6%, в контрольной группе составил: оптимальный уровень – 10,9%, средний – 68,3%, низкий – 11,9%. Общий уровень в экспериментальной группе составил 37,3, в контрольной – 30.

Социометрия (Я.Л. Коломинский) позволила определить уровень авторитета младшего школьника в классе (таблица 29).

Таблица 29 – Результаты социометрии (Я.Л. Коломинский)

Класс, школа	Уровень развития	%
1	2	3
3А СОШ№42 (22 чел.)	Оптимальный	36,4% (8 чел.)
	Средний	54,5% (12 чел.)
	Низкий	9,1% (2 чел.)
4А СОШ№42 24 (чел.)	Оптимальный	37,5% (9 чел.)
	Средний	54,2% (13 чел.)
	Низкий	8,3% (2 чел.)
3В СОШ№42 (27 чел.)	Оптимальный	18,6% (5 чел.)
	Средний	48,1% (13 чел.)
	Низкий	33,3% (9 чел.)

Продолжение таблицы 29

1	2	3
4В СОШ№42 (25 чел.)	Оптимальный	44% (11 чел.)
	Средний	48% (12 чел.)
	Низкий	8% (2 чел.)
3В СОШ№17 (26 чел.)	Оптимальный	30,8% (8 чел.)
	Средний	50% (13 чел.)
	Низкий	19,2% (5 чел.)
4Г СОШ№17 (28 чел.)	Оптимальный	39,3% (11 чел.)
	Средний	50% (14 чел.)
	Низкий	10,7% (3 чел.)
3Д СОШ№17 (24 чел.)	Оптимальный	12,5% (3 чел.)
	Средний	66,7% (16 чел.)
	Низкий	20,8% (5 чел.)
4В СОШ№17 (25 чел.)	Оптимальный	36% (9 чел.)
	Средний	56% (14 чел.)
	Низкий	8% (2 чел.)

Анализ показал, что в экспериментальной группе оптимальный уровень равен 36% (36 чел.), средний – 52% (52 чел.), низкий – 12% (12 чел.), в контрольной группе составил: оптимальный уровень – 27,7% (28 чел.), средний – 54,5% (55 чел.), низкий – 17,8% (18 чел.). Общий уровень в экспериментальной группе составил 41,3, в контрольной – 37.

Результаты показывают, что уровень развития лидерских способностей у младших школьников по рефлексивному критерию на данном этапе исследовательской работы в экспериментальной группе составляет 39,3, в контрольной группе – 33,5. Следовательно, результаты обеих групп имеют средний уровень.

Развитие лидерских способностей у младших школьников по трем критериям в экспериментальной и контрольной группах на контрольном эксперименте представлен на рисунке 9.

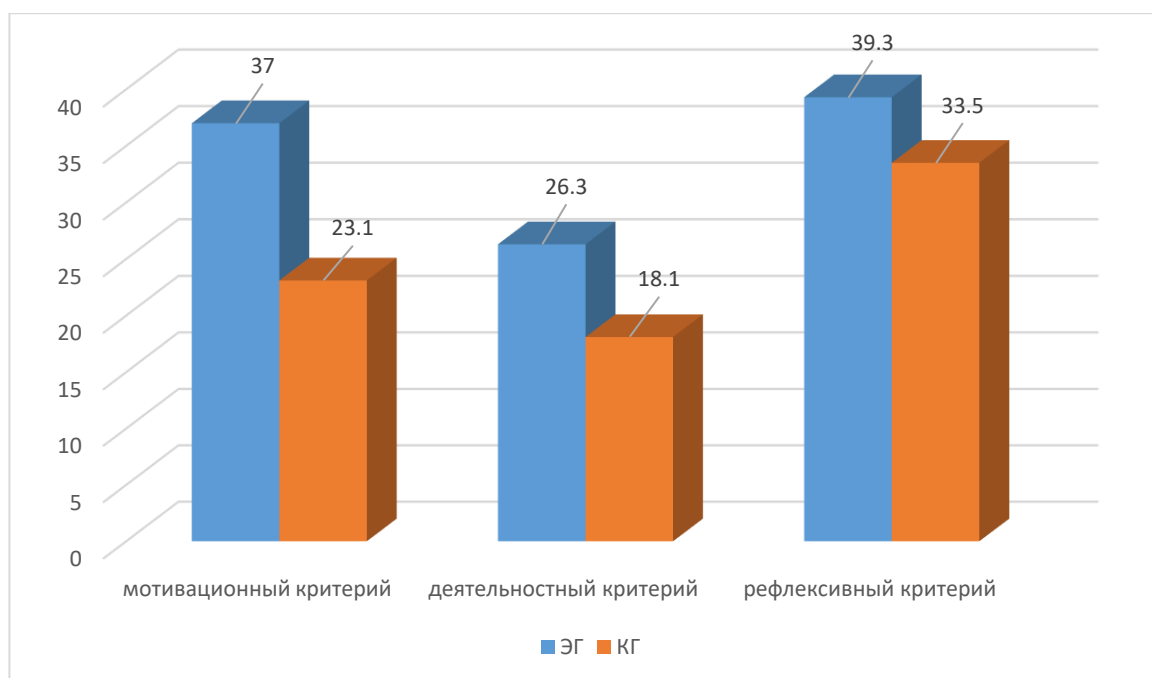


Рисунок 9 – Уровень развития лидерских способностей на конец эксперимента

Результаты проведенного эксперимента по мотивационному, деятельностному и рефлексивному критериям в экспериментальной группе превышают контрольную. Далее представим общий результат развития лидерских способностей младших школьников двух групп (рисунок 10).

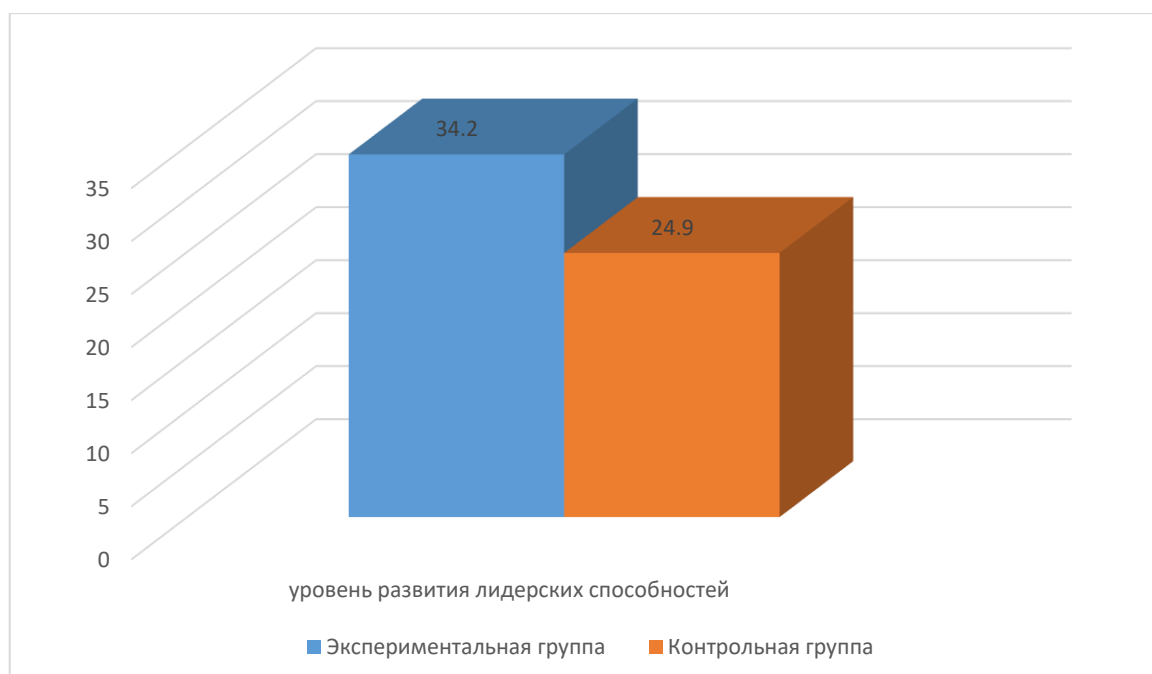


Рисунок 10 – Результаты констатирующего эксперимента

Мы видим, что на конец исследования результаты экспериментальной группы превышают результаты контрольной и относятся к среднему уровню

развития лидерских способностей младших школьников; уровень же развития контрольной группы остается в низком.

Ниже представим результаты двух групп на начало и конец эксперимента (рисунок 11).

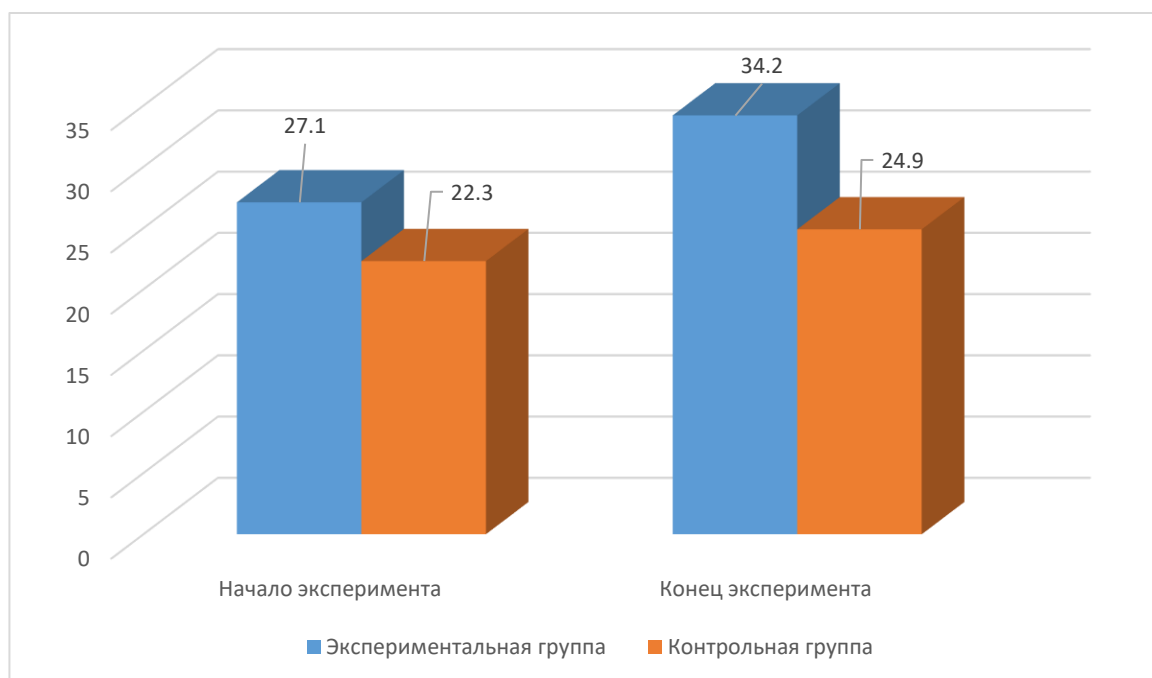


Рисунок 11 – Результаты контрольного эксперимента по развитию лидерских способностей у младших школьников

Таким образом, на конец опытной работы результаты лидерских способностей у младших школьников экспериментальной группы превышают результаты контрольной, что доказывает эффективность проведения формирующего этапа эксперимента и в свою очередь подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

Таким образом, доказана справедливость выдвигаемого нами предположения о том, что в развитии лидерских способностей младших школьников будет наблюдаться положительная динамика, если в учебно-воспитательном процессе начальной школы использовать структурно-функциональную модель развития лидерских способностей.

Эффективность программы развития лидерских способностей у младших школьников мы проверяли при помощи критерия Фишера. То есть мы задались вопросом: можно ли считать, что результаты развития лидерских способностей у младших школьников экспериментальной группы на начало и на конец эксперимента значимы? Для чего нами были сформулированы гипотезы:

H₀: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 не больше чем в выборке 2.

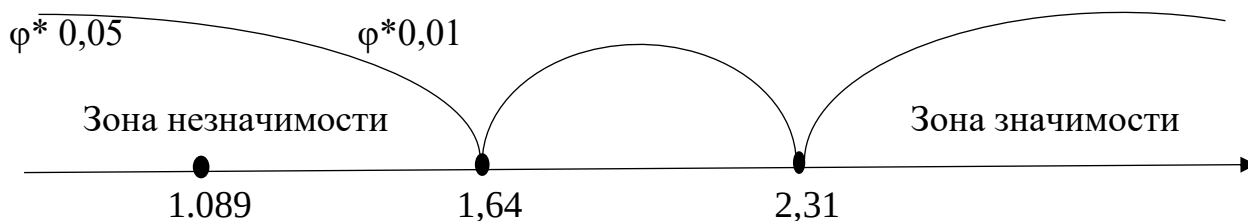
H₁: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 больше чем в выборке 2.

Поскольку нас интересует факт повышения уровня лидерских способностей у младших школьников, примем за их динамику количественную оценку, полученную нами по предложенной выше формуле.

Воспользовавшись автоматическим расчетом критерия Фишера, мы получили следующие результаты (таблица 30):

Таблица 30 – Результаты расчета критерия Фишера

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	27.1	72.9	100 (100%)
2 группа	34.2	65.8	100 (100%)



Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 1.089$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. Н1 отвергается.

Соответственно, изменения, которые произошли в уровне лидерских способностей экспериментальной группы существенны, что свидетельствует об эффективности программы развития лидерских способностей у младших школьников.

Разработанная нами структурно-функциональная модель, экспериментальная программа носили интегративный характер и были ориентированы на целостное становление личности самого ребенка и позволили педагогам начальной школы достичь эффективных результатов по развитию лидерских способностей у младших школьников.

Обоснованность полученных научных результатов основывается на общей теории познания, репрезентативности выбора исследуемых явлений, а также соблюдением норм, правил, требований к педагогическим исследованиям. Достоверность научных выводов, полученных в исследовании, обеспечивается реализацией комплексной методики, адекватной цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых; подтверждением гипотезы исследования; длительным и разноплановым характером исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование показало, что оно обусловлено объективно существующими противоречиями и является актуальным в теории и образовательной практике начальной школы. Выполненное исследование направлено на решение значимой проблемы, связанной с разработкой научно-методического обеспечения успешного развития лидерских способностей у младших школьников.

Полученные в ходе исследования результаты позволили сформулировать обобщающие **выводы**:

1. В ходе теоретического анализа состояния проблемы выявлено понятие феномена лидерства, где вследствие проведенного аналитического исследования выявлено, что становление рассматриваемого нами феномена берет свое начало еще с древнего мира, но до сих пор не имеет однозначного определения; в результате анализа научной литературы нами сделан вывод, что лидерство – социально-психологический феномен влияния личности на других, признающих себя её последователями и вдохновленных ею на достижение поставленных целей;

2. В результате анализа научно-исследовательских работ уточнено понятие «лидерские способности младших школьников», которое нами понимается как совокупность индивидуально-психологических качеств, обеспечивающая успешное влияние на других членов детского коллектива в конкретной ситуации и позволяющая принимать важные для них решения.

3. Доказано, что исследуемая проблема будет решаться более эффективно при разработке структурно-функциональной модели, применительно к цели данного исследования в виде взаимосогласованных ее структурных связей: целевого, целевой, теоретико-методологического, процессуального и оценочно-результативного компонентов на основе интеграции аксиологического, системного, деятельностного, синергетического и личностно-ориентированного подходов и связанных с ними принципов, с выявленными критериями развития лидерских способностей у младших школьников. Отличительными признаками нашей модели является ее открытость, доступность, независимость, динамичность ее трансформации и перспективность в использовании на практике.

4. В целях практического внедрения модели нами предложена программа поэтапного развития лидерских способностей у младших школьников, содержащая инновационные формы, методы и средства развития искомого феномена. В помощь учителям начальных классов нами разработаны методические разработки по реализации предложенной программы, которые могут быть использованы как в практике начальной школы, так и в процессе подготовки будущих учителей начальных классов и в системе повышения квалификации и самообразования учителей.

Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации теоретико-методологических, научно-педагогических и дидактических основ развития

лидерских способностей у младших школьников показали их высокую социальную эффективность. Приведенные выводы свидетельствуют о том, что гипотеза исследования подтвердилась, поставленные задачи решены, цель достигнута.

Проведенная теоретическая и опытно-экспериментальная работа позволили сформулировать следующие рекомендации:

1. Развитие лидерских способностей рассматривать в качестве актуальной проблемы начального образования, и в целях ее эффективного решения систематически вести специальную научно-методическую и практическую работу.

2. В учебный процесс подготовки специалистов по начальному обучению всех уровней (колледжи, вузы, магистратура, докторантура) ввести спецкурсы «Психолого-педагогические основы развития лидерских способностей у младших школьников».

3. В периодической педагогической печати систематически освещать результаты исследования ученых по данной проблеме и опыт творчески работающих учителей.

Перспектива исследования. Предложенное исследование имеет перспективное направление для обновления содержания и технологии обучения и воспитания младших школьников. Однако проблема развития лидерских способностей у младших школьников сложна и многогранна. Результаты проведенного исследования не претендуют на исчерпывающее раскрытие всех аспектов рассматриваемой проблемы, перспективами дальнейших исследований могут стать вопросы развития лидерских способностей с учетом гендерной принадлежности школьников, подготовке будущих педагогов и повышению мастерства учителей по данной проблеме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Блондель Ж. Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу / пер. с англ. Г.М. Квашнина. – М.: Российская академия управления, 1992. – 135 с.
- 2 Bass B. Stogdill's Handbook of Leadership. - N.Y., 1981.
- 3 Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 131-145.
- 4 Пуляев В.Т. Человеческий фактор ускорения социально-экономического развития страны. - Л.: Знание, 1988. - 32 с.
- 5 Бромлея Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Издательство «Наука», 2009.
- 6 Кнышенко Ю.В. История первобытного общества и основы этнографии. – Ростов-на-Дону, 1965. - 438 с.
- 7 Алексеева В.П. Историческая антропология и этногенез. – М.: Наука, 2008.
- 8 Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999.
- 9 Ершов А.А. Общественная психология и идеология. – М., 1991.
- 10 Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
- 11 Божович Л.И. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 512 с.
- 12 Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 6-33.
- 13 Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: Основные принципы, протоколы и процедуры / пер. с англ. А.С. Ригина. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
- 14 Андриенко Е.В. Теория справедливости. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1995. - 536 с.
- 15 Давыдов В.В., Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник - М.: Российское педагогическое агентство, 1996. - 374 с.
- 16 Запорожец А.В. Избранные психологические труды // В 2 т. – М., 1986.
- 17 Багрецов С.А. Автоматизированная подсистема выявления типа преобладающего отношения обучаемых к членам коллектива // Вторая научно-техническая конференция училища. - Пушкин: ПВУРЭ ПВО, 1991. – С. 95-96.
- 18 Донцов А.И., Донцов Д.А. Методологические и диагностические основы практических исследований детских, подростковых, и юношеских групп и коллективов // Вестник практической психологии образования. – М., 2017. - №1 (50), ч. 1. – 128 с.
- 19 Коломинский Я.Л., Стрелкова О. В. Психологическая культура детства. - Минск: Вышэйшая школа, 2013.
- 20 Леонтьев А.Н. Очерк развития психики. - М., 1947.

- 21 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
- 22 Намазбаева Ж.И. Развитие интеллектуальной творческой личности: учебно-методическое пособие. – Алматы: Изд-во «УЛАҒАТ», 2013.
- 23 Жарикбаев К.Б. Образ жизни кочевников и его психология // Психология в школе. – 2007. – №1. – С. 3-7.
- 24 Шерьязданова Х.Т. Учителі детілерімен: кітап балалар тәрбиесі үшін. – Алма-Ата: Рауан, 1992.
- 25 Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971.
- 26 Макаренко А.С. Собрание сочинений // В 4 т. – М.: Правда, 1987.
- 27 Бекмагамбетова Р.К. История развития учебных заведений по подготовке учительских кадров для начальной школы в Казахстане (1917-1991 гг.): автореф. ... док. пед. наук: 13.00.01.– Шымкент, 2005. – 28 с.
- 28 Майгаранова Ш., Аймагамбетова А. Ознакомление с окружающим миром: учеб. пособие для 2 кл. - 2-е изд. испр. - Алматы: Рауан, 1995. - 54 с.
- 29 Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. - Алма-Ата: Мектеп, 1984.
- 30 Хан Н.Н. О содержательном компоненте профессионального стандарта учителя // Педагогические науки. – 2013. - №2 (59). – С.17-21.
- 31 Шкутина Л.А. Подготовка педагога профессионального обучения на основе интеграции педагогических и информационных технологий: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. - Караганда, 2002.
- 32 Кенжебекова Р.И., Айдарова Б., Ералиева Т.О. Мектепке дейінгі жаста қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру әдістемесі – Шымкент, 2016.
- 33 Боталова О.Б. Формирование активной научной позиции будущих педагогов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Караганды, 2008. - 26 с.
- 34 Сыздыкбаева А.Д. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... док. PhD: 6D010200.– 2016.
- 35 Развитие учащихся в процессе обучения (I–II классы) / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- 36 Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. - М., 1998.
- 37 Эльконин Д.Б. Психология игры. – Педагогика, 1976.
- 38 Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
- 39 Аймагамбетова К.А., Идилова Т.С. Познание мира: учебник для 4 класса 11-летней общеобразовательной школы – Алматы: Алматыкітап, 2011.
- 40 Оспанов Т.К. 1-4 класс математикасын оқытудағы сабақтастықтың мазмұны мен методикасы. - Алматы: Мектеп, 1980.
- 41 Рахметова С. Методика преподавания казахского языка. – 2-е изд., перераб. – Алма-Ата: Ана тілі, 1991.

- 42 Уайсова Г.И., Әміров Р.С., Жұмабаева Ә.Е. 3 сыныбына арналған оқулық. – Баспасы: Алматы «Атамұра», 2013.
- 43 Акпаева А.Б., Лебедева Л.А. «Математика» для 2 класса. – Издательство: «Алматыкітап», 2017.
- 44 Бучина Р.А., Богатырева Е.В. и др Учебник «Русский язык» для 2 класса. – Издательство: «Алматыкітап», 2017.
- 45 Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.
- 46 Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 1982.
- 47 Истомина Н.Б. Математика. 3 класс: учебник. В двух частях. – 11-е изд. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – Ч. 1. – 120 с.
- 48 Окружающий мир. 1 класс. Рабочая тетрадь в 2 ч. Плешаков А.А. - 3-е изд. – М., 2013. - Ч.1. – 68 с.
- 49 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- 50 Волков И.П. Учимся творчеству: опыт работы учителя труда и рисования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1988. – 96 с.
- 51 Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
- 52 Монахов В.М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 260 с.
- 53 Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 54 Тургунбаева Б. А. Педагогические технологии как условие перехода к компетентностному образованию // Начальная школа Казахстана. – 2006.
- 55 Амирова А.С. Тіл дамыту (әдістемелік нұсқау). – Алматы: Алматыкітап, 2004. – 98 б.
- 56 Жиенбаева С.Н. Кіші мектеп жасындағы балалардың жобалау әрекетінің ерекшелігі // Бастауыш мектеп. – 2008. – №9-10.
- 57 Сарсекеева Ж.Е. К вопросу о развитии творческой самостоятельности студентов/Сарсекеева Ж.Е., Стоева Л.Н. - 2004 // Международная науч.-практ.конф. "Качество педагогического образования: проблемы и пути повышения". -Алматы: КазНПУ им.Абая, им.- С.18-19
- 58 Жиенбаева Н.Б. Проблема активности детей младшего школьного возраста: уровни и формы проявления / Жиенбаева Н.Б. // Хабаршы=Вестник. Сер. Психология/Алматинский ун-т им.Абая. - 2002.
- 59 Жүсіпова Ж.А. Педагогикалық шеберлік: оқулық / Ж. А. Жүсіпова. - Алматы : Экономика баспасы, 2011. - 316 б.
- 60 Агеева Л.А. Современные подходы к формированию готовности младших школьников к социальному сотрудничеству. // Международная научно-практическая конференция «Преемственность начального и основного общего образования: содержание, технологии, результаты».- Пермь, 2016. – С.7-11.

- 61 Куранбаева Л.А. Теоретическая модель учебного сотрудничества [] / Куранбаева Л.А. // Теорет.и прикл.аспекты подгот.специалистов в условиях ун-та:Сб.науч.тр. - ВКГУ,1999. - Ч.2.-С.49-53. - Каменогорск:Изд-во ВКГУ, 1999.
- 62 Куппаева Б.К. Лидерство и авторитет // Ізденіс. Гуманит. ғыл. сериясы. – 2009. – №1. – С. 110-115.
- 63 Байтурбаева А.Т. Политические факторы формирования имиджа лидера в Республике Казахстан: автореф. ... канд. полит. наук: 23.00.02. – Алматы, 2009. - 20 с.
- 64 Козыбакова Г.М. К вопросу о формировании лидерских качеств у будущих специалистов: Научное издание // Қазақстанның ғылыми әлемі = Научный мир Казахстана. – 2009. – № 5. – С. 121-127.
- 65 Баймұханбетов Б.М. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің лидерлік сапасын арттыру: PhD дис. - Алматы, 2014. –159 б.
- 66 Personnel administration: its principles and practice. - Ordway Tead, 2012.
- 67 Адлер А. Наука жить. – К.: Port-Royal, 1997.
- 68 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Скворцова Л.И. - Издательство Оникс, 2011.
- 69 Платон. Государство / пер. с древнегреч. А.Н. Егунова. – М.: Академический проект, 2015. – 398 с.
- 70 Конфуций // Большая советская энциклопедия : в 66 т. (65 т. и 1 доп.) / гл. ред. О. Ю. Шмидт. – М.: Советская энциклопедия, 1926-1947.
- 71 Лао-Цзы. Дао Дэ Цзин (перевод Ян Хин-шуна). – М.: Просвещение, 2013. – 189.
- 72 Макиавелли Н. Государь // Сочинения исторические и политические. - М.: ЭКСМО; Мысль, 2007.
- 73 Почебут Л. Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – Спб.: Речь, 2000.
- 74 Манфред Кетс де Врис. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. - М.: Альпина Пабlishер, 2011. – 280 с.
- 75 Адилова Л.Ф. Теоретические и прикладные основы формирования имиджа политического лидера: автореф. ... док. полит. наук: 23.00.02. – Алматы, 2003. – 51 с.
- 76 Есполов Б.Т. Понятийный аппарат исследования политического лидерства // Адам әлемі. Мир человека. – 2009. - №3. – С. 83-91.
- 77 Козыбакова Г.М. К вопросу о формировании лидерских качеств у будущих специалистов: Научное издание // Қазақстанның ғылыми әлемі = Научный мир Казахстана. – 2009. – №5. – С. 121-127.
- 78 Ушатов М.Ә. Педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің лидерлік әлеуетін дамыту: философ. PhD ... дис.: 6D010300. – 2016.
- 79 Байкулова А.М. Жоғары сынып оқушыларының лидерлікке даярлығын тәрбиелеу: философ. док. PhD ... дис.: 6D010300.– 2016.
- 80 Стогдилл Р. Справочник по лидерству. Обзор теорий и исследований.- 2000. - 197 с.

- 81 Cooky C. Human Nature and Social Order. - N.Y., 1902.
- 82 Bernard L. Leadership and Propaganda // An Introduction to Sociology. - N.Y., 1927.
- 83 Bingham W. Leadership // The Psychological Foundation of Management. - N.Y., 1927.
- 84 Tead O. The Technique of Creative Leadership // Human Nature and Management. - N.Y., 1929.
- 85 Moore B. The May Conference on Leadership // Personal Journal. - 1927. - №6.
- 86 Hemphill J. The Leader and His Group // Journal of Educational Research. - 1949.
- 87 Cattell R. New Concepts for Measuring Leadership in Terms of Group Syntality // Human Relations. - 1951. - №4.
- 88 Davis K. Human Relations at Work. - N.Y., 1962.
- 89 Drucker P. Thomas Watson's Principles of Modern Management // Esquire. - 1983. - №100.
- 90 Browne C. The Study of Executive Leadership in Business II // Journal of Applied Psychology. - 1950. - №1.
- 91 Schenk C. Leadership // Infantry Journal. - 1928.
- 92 Кудряшова Е.В. Лидерство как предмет социально-философского анализа: автореф. ... док. филос. наук: 09.00.11. – М., 1996. – 43 с.
- 93 Blondel. Political Leadership. Towards a General Analysis. - London, 1987.
- 94 Sherif M., Sherif C. An Outline of Social Psychology. - N.Y., 1956.
- 95 Stogdill R. Leadership, Membership and Organization // Psychological Bulletin. - 1950.
- 96 Haiman F. Group Leadership and Democratic Action. - Boston, 1951.
- 97 Cowlew W. Three Distinction in Study of Leadership // Journal of Abnormal and Social Psychology. - 1929. - №3.
- 98 Блондель Ж. Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу. – М., 1992.
- 99 Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: Издание «К.Л. Риккера», 1908.
- 100 Stogdill R.M., Shartle C.L. Methods in the Study of Administrative Leadership. - Colombus, 1955.
- 101 Weschler I.R., Kahane M., Tannenbaum R. Job satisfaction, productivity and morale: a case study // Occupational Psychology. – 1952. – № 26. – С. 1-14.
- 102 Cartwright D. The nature of cohesiveness. // Group dynamics / Ed. by D. Cartwright, A. Zander. Evanston, 1960.
- 103 Katz D., Kann R. The social Psychology of Organizations. N.Y., 1966.
- 104 Bass B. Leadership and Performance Beyond Expectations. - N.Y., 1985
- 105 Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299.
- 106 Аноримова Г.М. Социальная психология. – М., Аспект-Пресс, 2002. – 364с

- 107 Глазкова Т.В. Педагогическое сопровождение личностного развития развития учащихся в общеобразовательной школе: автореф. ... канд.пед.наук. – Иркутск, 2004. – 18с.
- 108 Горбунов А.А. Формирование субъективности подростков в личностно-ориентированном образовании: автореф. ... канд.пед.наук. – Воронеж, 2015. – 22с.
- 109 Донцов А.И. Личность в группе: проблема сплоченности // Социальная психология: хрестоматия. – Москва, 1996. – С. 24-35.
- 110 Blank W. The Nine Natural Laws of Leadership. - New York: AMACOM, 1995.
- 111 Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996
- 112 Burke, P.J. Task and social-emotional leadership role performance //Sociometry, 2016.
- 113 Parten, M. Social play among pre-school children //Adnorm. Soc. Psychol., 1933. -Vol.28.
- 114 Thompson, J. Children's groups //Handbook of research method in child development/Ed. by P.H.Mussen. -N.Y., Wiley, 1960.
- 115 Аркин Е.А. Задачи и методы изучения детского коллектива // В. Деринг. Психология школьного класса,- М.-Л., 1929. С. 3-30. - Предисловие.
- 116 Блонский П.П. Трудные школьники. 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Работник просвещения, 1930. - 131 с.
- 117 Залужный А.С. Учение о коллективе. Методология. Детский коллектив. -М.-Л.: Работник просвещения, 1930. 300 с.
- 118 Е.А. Ануфриева. Коллектив: его воспитательные возможности. Минск: Народная асвета, 1972. – С. 3
- 119 Клевченя М.С. Психологические аспекты дифференцированного обучения // Разработка теоретических основ и реализация дифференцированного обучения в школах республики: Материалы науч.-практ. конф. (Минск, 10-12 декабря 1990 г.).- Мн., 2012.- С. 3-5.
- 120 А.Г. Ковалев. Психология личности. – М.: Просвещение, 1965. – С.20
- 121 А.Н. Леонтьев. Автоматизация и человек. «Психологические исследования», вып. 2. – М., 1970, стр. 3-12.
- 122 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
- 123 Селиванова Н.Л. Воспитательная система школы как объект управления // Библиотека журнала «Директор школы». - М., 1997 - №6. - С. 10-16.
- 124 Иванилова С.И. Образовательная среда начальной школы как фактор развития учащихся: автореф. ... канд.пед.наук. – Москва, 2001. – 23с.
- 125 <http://www.vsemirnyjbank.org/ru/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>
- 126 Программа повышения квалификации учителей. – Второе издание. – Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015.

- 127 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
- 128 Петровский, А.В. Теория деятельностного опосредствования и проблема лидерства /А.В.Петровский //Вопросы психологии.-1980.-№ 2.-С.29-42.
- 129 Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. 100 экзаменационных ответов по психологии. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2001 - 256 с.
- 130 Немов Р.С. Социальная психология. – Питер, 2008. – 208 с.
- 131 Теплов Б. М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. (тт. 1-2)
- 132 <http://historich.ru/zakonomernosti-istoriko-psihologicheskogo-processa-principi-is/index12.html>
- 133 Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – Учебное пособие.2-е изд., перераб. и доп. - М: Издательская корпорация «Логос», 2016. - 320 с.
- 134 Парыгин Б. Д. Социальная психология территориального самоуправления / Б. Д. Парыгин. – СПб: Унигум, 1993. – 170 с.
- 135 <http://www.grandars.ru/shkola/bezopasnost-zhiznedeyatelnosti/formy-deyatelnosti-cheloveka.html>
- 136 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
- 137 Аспанова Г.Р. Лидерская деятельность как область проявления лидерских способностей. // Здоровоохранение, образование и безопасность. – Челябинск, 2017. – №3 – С.87-93.
- 138 А.И. Розов. Стремление к превосходству как одно из основных влечений. // Источник: Психологический журнал, 1993. – Том 14, № 6. – С. 133–141.
- 139 Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
- 140 Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
- 141 Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 тт. – М.: Педагогика, 1982-1984. – Т.2. - 504 с.
- 142 Botagul A. Turgunbaeva, Gulmira R. Aspanova, Altynbek K. Moshkalov, Asan Abdrakhmanov, Gulnara K. Abdrakhman, Alima T. Kenzhebayeva. Features of Leadership Development of Kazakhstan Elementary School Pupils // Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities (JSSH). – Volume 25, Malaysia, 2017. – pp. 31-44.
- 143 Тургунбаева Б.А., Аспанова Г.Р. Лидерская деятельность как область проявления лидерских способностей. // Здоровоохранение, образование и безопасность. – Челябинск, 2017. – №3 – С.87-93.
- 144 Андреева М.Н. Моделирование системы педагогического стимулирования самооценки младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - 2007 – 207 с.

- 145 Вайнер Э.Н., Кастюнин С.А. Краткий энциклопедический словарь: адаптивная физическая культура. – Издание: Флинта, 2012.
- 146 Максимова, Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности. – Л., 1981. – 24 с.
- 147 Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
- 148 Аспанова Г.Р. Роль родителей в развитии лидерства у детей младшего школьного возраста. // Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Прага, 2016. – С.161-163.
- 149 Киричук, А.В. Проблемы общения и воспитания / А.В. Киричук. - ч. 2 - Тарту, 1974.
- 150 Аспанова Г.Р. Среда как фактор развития лидерства младшего школьника. // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – Алматы: АПНК, 2016. - №1 (69). – С.28-33.
- 151 Новейший Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов.: СПб – М., Рипол – Норинт, 2008.
- 152 Аспанова Г.Р. Программа развития лидерства у младших школьников. // Актуальные проблемы непрерывного образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной юбилею профессора Омаровой Веры Константиновны. – Т.2. – Павлодар, 2016. – С.134-138.
- 153 Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001.
- 154 Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев / под ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 356 с.
- 155 Воронин В. Н., Князев В. Н. К определению психологического понятия ситуации // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами. М., 1989. С.121-126.
- 156 B.A. Turgunbaeva, G.R. Aspanova & Yucel Gelisli. The Structural and Conceptual Model of Development of Leadership in Junior School Children. // International Journal of Environmental and Science Education. – Volume 11, Turkey, 2016. – pp. 2457-2479.
- 157 Аспанова Г.Р. Модель лидерских качеств младшего школьника. // Вестник. – Серия «Педагогические науки». – Алматы: КазНПУ им.Абая, 2015. – №1 (45). – С.258-260.
- 158 Бедерханова В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых // Развитие личности. - 2000. - №1. - С. 24-36.
- 159 Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск: Народная асвета, 1969. – С. 196-197.

160 Ainsworth M. D. S. Patterns of attachment. – N.Y., 1978. – P. 118.

161 Аспанова Г.Р. Роль родителей в развитии лидерства у детей младшего школьного возраста. // Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Прага, 2016. – С.161-163.

162 Аспанова Г.Р. Ситуация как конструкт развития лидерских способностей у младших школьников. // Инновационно-интегративные парадигмы в образовании: опыт и перспективы: материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной 60-летию академика Академии педагогических наук педагогического образования (МАНПО), доктора педагогических наук, профессора Майгельдиевой Шарбан Мусабековны (с международным участием). – Кызылорда, 2016. – С.45-48.

163 Закон Республики Казахстан Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.07.2017 г.)

164 Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования. - М.: Наука, 1961.

165 Спиркин А.Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

166 Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным явлениям. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

167 Левин К. Разрешение социальных конфликтов / [Пер. с англ. И.Ю. Авидон]. – СПб.: Речь, 2000.

168 Якиманская И.С. Психология делового общения./ Якиманская И.С. Е.В. Логутова, Н.Н. Биктина. Учебное пособие. – Оренбург, ОГУ, 2013. – 194с.

169 Коменский Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.

170 Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения // Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). – М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. – 475 с.

171 Аспанова Г.Р. Основные педагогические условия развития лидерства у младших школьников. // Вестник ПГУ им. С.Торайгырова- Серия педагогическая – Павлодар: ПГУ им.С.Торайгырова, 2014. - №3.-С.55-59.

172 Аспанова Г.Р. Сущность понятия «лидерские способности» // Обучение и воспитание: методики и практика 2016/2017 учебного года. Сборник материалов XXXII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Чернова – г. Новосибирск 2017 г.

173 Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии. – М., 1966. – 541 с.

174 Bern E., Games People Play. - New-York: Grove Press, 1964.

175 Зеньковский В. В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. - 346 с.

176 Теория игры К. Гросса // <http://www.detki-mama.ru/gross>

177 Теория игры Ф. Бойтендайка // <http://www.detki-mama.ru/bonteydayk>

- 178 Шмаков С.А. Игры шутки - игры минутки. – М.: Новая школа, 1996. – 112 с.
- 179 Ю.Н. Емельянов. Руководство коллективом как проблема социальной психологии. – М., 1971.
- 180 Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002.
- 181 Вульф Б.З. Педагоги и комсомольцы-школьники: творческий союз (в соавт. с С.Е. Хозе). – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
- 182 Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
- 183 Шмаков, С.А. Досуг школьника: проблемы. Прогнозы. Секреты. Подсказки. Калейдоскоп развлечений / С.А. Шмаков. – Липецк: Липецкая организация Союза писателей Р. Ф., 1991. – 192 с.
- 184 Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012.
- 185 Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. . -- М.: ТЦ «Сфера», 1996.
- 186 Степанова Г.В. Педагогические мастерские. Поиск. Практика. Творчество. – СПб: Петербургская Новая школа, 2000. – 110с.
- 187 Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002.
- 188 Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку.: М., Ось-89, 2007. – 144с.
- 189 Тренинги и занятия по формированию у юношества социальной инициативности и лидерских качеств. – Под ред. д.п.н. С.В. Тетерского. – М.: АРКТИ, 2007. – 96 с.
- 190 Аспанова Г.Р. Особенности развития лидерства младших школьников. // Актуальные проблемы непрерывного образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной юбилею профессора Омаровой Веры Константиновны. – Т.1. – Павлодар, 2016. – С.145-149.
- 191 Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г.В. Осипова – М., 2000. – С. 150.
- 192 Аспанова Г.Р. Особенности лидерства у младших школьников // XVI Сатпаевские чтения: материалы международной научной конференции молодых ученых, магистрантов, студентов и школьников. – Павлодар, 2016. – С.88-92.
- 193 Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
- 194 Аспанова Г.Р. Теоретические аспекты лидерства младших школьников // Инновационная наука в глобализирующемся мире: материалы международной научно-практической конференции. –Уфа, 2014. – С. 71-75.

195 Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

196 Зубайраева Р.М., Лорсанова Л.С. Нестандартные формы и методы проведения уроков в младшей школе в целях повышения познавательной активности учащихся // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 96-99.

197 Зотов Ю.Б. Организация современного урока. – М., 1984.

198 Запрудский Н.И. Современные школьные технологии. – Минск: Сэр-Вит, 2003.

199 Махмутов М.И. Современный урок. – М., 1981.

200 Урок-ролевая игра / В.Е. Алексеева // Химия. – 2011. №17 (дек.). – С. 44-47.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета выявления стремления к лидерству у младших школьников

Уважаемый (-ая) ученик(-ца), ниже представлены вопросы, на которые мы просим тебя ответить.

1. Фамилия, имя _____
2. Дата рождения _____
3. Что ты любишь больше всего: быть в игре ведущим, быть участником игры или тебе не нравится играть с ребятами? (подчеркни правильный ответ)
4. Кем ты любишь быть в соревнованиях: капитаном, участником команды или не хочешь участвовать? (подчеркни правильный ответ)
5. Как ты думаешь, получается ли у тебя руководить ребятами? Да, нет, иногда (подчеркни правильный ответ)
6. Если тебе нравится руководить другими ребятами, ответь на этот вопрос: почему тебе нравится руководить другими ребятами? _____

7. Как ты думаешь, какие твои качества могут помочь тебе руководить другими ребятами? _____

8. Как ты думаешь, какие твои качества могут мешать тебе руководить _____ другими _____ ребятами?

9. Много ли у тебя друзей? Да, нет, ни одного (подчеркни правильный ответ)
10. Кем ты хочешь стать, когда вырастешь? И почему? _____

Спасибо!

Интерпретация анкеты:

№ вопроса	Ответ	Балл	Показатель Анкетирования
1	<i>ФИ</i>	-	<i>Сведения о ребенке</i>
2	<i>дата рождения</i>	-	<i>Сведение о ребенке</i>
3	<i>быть в игре ведущим</i>	2	<i>Сведение о стремлении к лидерству</i>
	<i>быть участником игры</i>	1	
	<i>тебе не нравится играть с ребятами</i>	0	
4	<i>Капитан</i>	2	<i>Сведение о стремлении к лидерству</i>
	<i>участник команды</i>	1	
	<i>не хочешь участвовать</i>	0	
5	<i>Да</i>	2	<i>Сведение о стремлении к лидерству</i>
	<i>Нет</i>	0	
	<i>Иногда</i>	1	
6	<i>Если отвечает полно на ответ, понимая вопрос</i>	2	<i>Сведение о стремлении к лидерству</i>
	<i>Если не совсем может ответить</i>	1	
	<i>Если предпочел не отвечать на вопрос</i>	0	
7	<i>Отвечает полно, понимая вопрос</i>	2	<i>Сведение о стремлении к лидерству</i>
	<i>Отвечает не совсем понимая вопрос</i>	1	
	<i>Отвечает, что не имеет таких качеств</i>	0	
8	<i>Отвечает полно, понимая вопрос, ответ чаще: «Не имею таковых» или называет одно</i>	2	<i>Сведение о стремлении к лидерству</i>
	<i>Отвечает не совсем понимая вопрос, ответ чаще: перечисляет несколько</i>	1	
	<i>Перечисляет более 5-ти качеств</i>	0	
9	<i>Да</i>	2	<i>Сведение о правдивости ответов</i>
	<i>Нет</i>	1	
	<i>Ни одного</i>	0	

Если ребенок набирает от 10 до 14 баллов, то это говорит о высоком уровне стремления к лидерству; если ребенок набирает от 5 до 9 баллов, то у ребенка наблюдается средний уровень стремления к лидерству; меньше 5 баллов - говорит об отсутствии стремления к лидерству.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Педагогическое наблюдение за проявлением организаторских способностей у младших школьников

Цель: определение уровня организаторских способностей у младших школьников.

План наблюдений:

1. Как ведет себя в ситуации, когда необходимо организовать свою и деятельность одноклассников:

- а) легко включается в работу, действует со страстью;
- б) действует спокойно, без лишних слов;
- в) действует робко, неуверенно.

2. Как реагирует на трудности в организации деятельности:

- а) старается найти другое решение, советуется с другими;
- б) просит помочь учителя;
- в) отходит от руководства.

3. Как часто стремится к организаторской деятельности:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) иногда или никогда.

4. Как ведет себя при организации совместной деятельности с другими детьми:

- а) уважительно, легко находит общий язык;
- б) пытается всеми возможными способами организовать совместную деятельность;
- в) неуверенно, робко.

Для наблюдения по этому плану целесообразно использовать схему (табл. 1), отмечая знаком "+" соответствующие реакции для каждого пункта плана.

Схема наблюдения за организаторской деятельностью младшего школьника.

Вариант	Пункты плана наблюдения			
Реакции	1	2	3	4
А				
Б				
В				

Реакция каждого пункта плана соответствуют уровню развития организаторской деятельности младшего школьника:

- а) высокий;
- б) допустимый;
- в) критический.

Обработка данных. Подсчитывается количество знаков "+" в строках, соответствующих пунктам. Наибольшее число знаков "+" в одном из пунктов укажет уровень развития организаторской деятельности испытуемого.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

FEESS 3-4

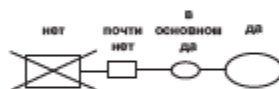
- SIKS -

имя: фамилия:
 возраст лет я девочка ☐ мальчик ☐
 школа: класс:
 номер кода 1: номер кода 2:

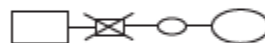
Правила заполнения анкеты

На следующих страницах приводится ряд высказываний. Прочитай эти высказывания и отметь, в какой степени они соответствуют твоим мыслям или чувствам.

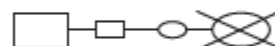
Если какое-либо высказывание совершенно к тебе не относится, отметить крестиком большой прямоугольник «нет».



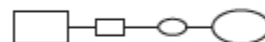
Если какое-либо высказывание почти к тебе не относится, отметить крестиком маленький прямоугольник «почти нет».



Если какое-либо высказывание в точности к тебе относится, отметить крестиком большой овал «да».

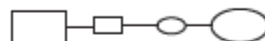


Что ты отметишь крестиком, если высказывание в большинстве случаев соответствует действительности, то есть в основном к тебе относится?

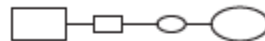


Вот два примера для тренировки:

a. Я хорошо умею кататься на велосипеде.



b. Я терпеть не могу дискотечную музыку.



Старайся отвечать быстро, не раздумывая.

01. Ученики моей школы смеются над теми школьниками, которые не такие, как все.
02. Мне кажется, что я плохо учусь.
03. Я успеваю сделать только часть заданий.
04. Мы все - хорошие друзья.
05. Только некоторые из учеников моей школы хорошо ко мне относятся.
-
06. Я хорошо умею считать.
07. Другие ученики помогают мне, если у меня что-то не получается.
08. В классе мы все держимся вместе.
09. Я легко забываю то, что я выучил / выучила.
10. Другие ученики хорошо ко мне относятся.
-
11. Мы смеемся над некоторыми детьми.
12. Я хорошо умею читать.
13. В нашем классе приходится нелегко тем, кто не как все.

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

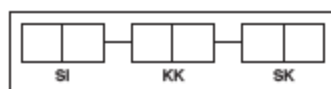
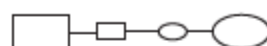
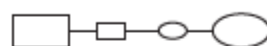
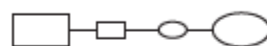
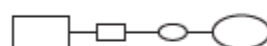
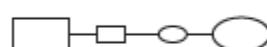
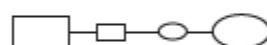
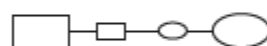
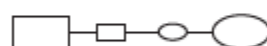
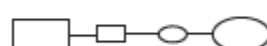
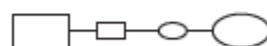
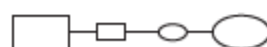
☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

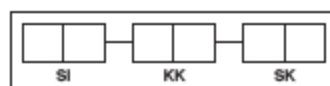
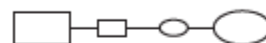
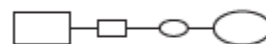
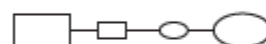
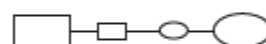
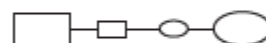
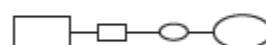
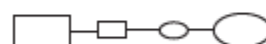
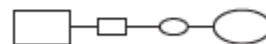
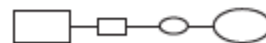
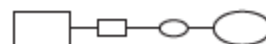
☐ НЕТ
 ☐ ПОЧТИ НЕТ
 ☐ В ОСНОВНОМ ДА
 ☐ ДА

☐	☐	☐	☐	☐	☐
SI		KK		SK	

14. Я всегда понимаю, что объясняет учитель.
15. Другие слушают, если я говорю.
16. Некоторые школьники смеются над одноклассниками.
17. Мне нужно много времени, чтобы что-нибудь выучить.
18. Мы не разрешаем некоторым детям делать что-то с нами вместе.
-
19. В школе мне многое непонятно.
20. Я чувствую себя в классе комфортно.
21. В школе я делаю большую часть заданий правильно.
22. Все дети могут со всеми играть.
23. Я справляюсь с моими заданиями в основном самостоятельно.
-
24. Мне удастся хорошо ладить с детьми из моего класса.
25. У меня нет проблем с учебой.
26. У меня хорошо получается что-то рассказывать перед всем классом.



27. Другие школьники утешают меня, если я расстроен /
расстроена.
28. Другие дети часто смеются надо мной.
29. Мы помогаем друг другу.
30. Другие дети играют со мной на школьном дворе.
31. У меня мало друзей в моем классе.
-
32. Я хорошо умею объяснять.
33. Другие часто провоцируют меня на ссоры.
34. Мы обижаем друг друга.
35. Я хорошо учусь в школе.
36. Мы хорошо понимаем друг друга.
-
37. Я могу выполнять только легкие задания.



ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Рекомендации для педагогов по развитию лидерских способностей у детей младшего школьного возраста

1. В педагогической работе по развитию лидерских способностей личности важно учитывать, что дети могут наглядно демонстрировать как хорошие, так и «слабые» проявления (наличие отрицательных мотивов общения, непонимание сверстника и пр.);
2. Привлекать к участию в организаторской деятельности всех детей, помогать занять в коллективе достойно место;
3. Приучать всех детей работать максимально самостоятельно (откажитесь от мелочной опеки), но в любой момент быть готовым прийти на помощь сверстнику;
4. Формировать дружеские взаимоотношения между всеми членами детского коллектива;
5. Создание у всех детей хорошего настроения. Обратите внимание на эмоциональное стимулирование, исключив из арсенала средств общения окрики и прямое давление;
6. Чаще хвалите ребенка за каждый удачный шаг, за каждое правильно принятое им решение: хвалите не вообще, а конкретно, именно за тот непосредственный, пусть даже маленький успех, который им достигнут;
7. Критически оценивайте только поступок (действие), но ни в коем случае не личность ребенка (если Вы критикуете поступок, а не личность человека, то у него нет необходимости становится в позу защищающегося);
8. Ребенку необходимо четко видеть конечную цель своих каждодневных усилий. Ставя цель, не стремитесь сразу к предельным достижениям, а постепенно «поднимайте планку», ведя ребенка от более простых задач к более сложным;
9. Необходимо перейти от руководства к управлению развитием личности ребенка, управлением всей жизнью с позиций его интересов;
10. Постоянно проявляйте веру в возможности и перспективы каждого ребенка;
11. Реализация принципа «параллельного действия» (влияние личности на коллектив и коллектива на личность) на практике осуществляется через умелое вовлечение всех детей в организацию содержательной совместной деятельности; в процессе работы с деструктивным лидером (негативной направленности) возможны разные способы действий педагога (изменение социальной роли за счет перераспределения функций лидера, сокращение коммуникаций между ним и группой за счет загрузки его работой, затрудняющей неформальное общение); проявление к нему особого внимания.
12. Действенный результат обеспечивает «метод социальной терапии», когда лидер с отрицательной направленностью для выполнения задания объединяется с лидером положительной личностной направленности;

13. Ведущими методами работы с детьми-лидерами с целью формирования позитивных качеств эффективно выступают косвенные, а также гибкость их применения, выражающаяся в умении педагога корректировать характер взаимодействия с ребенком, менять тон, мимику и форму обращений (советы, предложения), умения «встать на позицию партнера ребенка», что позволяет личным примером выразить заинтересованность и уверенность в успехе общего дела;

14. Обязательна установка каждого педагога на работу не только с детьми, но и их родителями, направленная на гуманизацию и демократизацию их общения с ребенком, а также налаживание отношений ребенка с постоянным кругом его общения, т.е. с ровесниками.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Рекомендации для родителей по развитию лидерских способностей ребенка

1.Каждый ребенок выбирает себе стезю. Поверьте природе и своему ребенку - пускай он развивает те качества, которые подарила ему природа. Ваша помощь заключается в том, чтобы быть ему примером, чтобы помочь ему выработать моральные ценности, чтобы поддержать и подбодрить в постижении нового.

2.Если природа создала вашего ребенка застенчивым и тихим, это вовсе не значит, что она обделила его. Напротив! Его дар - наблюдать, размышлять, созерцать. Если ваш ребенок выбирает более тихое или более уединенное место в жизни, это значит, что он превыше всего ценит спокойные радости бытия. Нет ничего скверного в том, что ребенок стремится стать библиотекарем или сторожем парка.

3.Каждый ребенок, который способен самостоятельно решить, чем ему заниматься, с кем дружить, как проводить свободное время, обладает достаточной твердостью и стремлением к свободе. Лидерство - это не значит бежать впереди паровоза. Истинное лидерство - это идти своим путем, привлекая к себе тех, кого хочется видеть в спутниках. Для кого-то это толпа почитателей. Иным же довольно одного-единственного друга.

4. Если ваш ребенок не стремится быть на виду, всегда и во всем первым, а хочет оставаться в тени, не ругайте его, не жалейте и не критикуйте. Присмотритесь к нему пристальнее, определите, что доставляет ему особое удовольствие. Создайте ребенку условия для того, чтобы он максимально развил свои навыки в той области, в которой ему хочется преуспеть.

5. Каждый человек еще в детстве выбирает, что для него важнее. Кому-то необходимо быть богатым и знаменитым, А для кого-то самая большая ценность – покой и время, чтобы читать или любоваться природой.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Акты внедрения

«Павлодар қаласының М.Әуезов
атындағы № 42 жалпы орта
білім беру мектебі»
Мемлекеттік мекемесі
Павлодар қаласы
Ткачев көшесі, 15
тел.: 52-60-95

Государственное учреждение
«Средняя общеобразовательная
школа № 42 имени М. Ауэзова
города Павлодара»
город Павлодар
ул. Ткачева, 15
тел.: 52-60-95

исх. № 174

«14» декабря 2016 года

Справка

Подтверждаем, что докторантом PhD Казахского национального педагогического университета имени Абая специальности 6D010200 – «Педагогика и методика начального обучения» Аспановой Гульмирой Рамазановной в рамках диссертационного исследования на базе ГУ «СОШ №42 имени М.Ауэзова г. Павлодара» в 2015-2016 уч.г. была проведена опытно-экспериментальная работа по теме: «Развитие лидерских способностей у младших школьников».



Директор школы

Тургульдинова И.Ж.

“ПАВЛОДАР ҚАЛАСЫНЫҢ
№ 17 ЖАЛПЫ ОРТА
БІЛІМ БЕРУ
САРАЛАП ОҚЫТАТЫН
БЕЙІНДІК МЕКТЕБІ”
мемлекеттік мекемесі



Государственное учреждение
“СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРОФИЛЬНАЯ ШКОЛА
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ № 17
ГОРОДА ПАВЛОДАРА”

140000, Павлодар облысы,
Павлодар қаласы, Катаев көшесі, 68

140000, Павлодарская область,
город Павлодар, ул. Катаева, 68

2016 м. 13. 12. № 553

Справка

Подтверждаем, что докторантом PhD Казахского национального педагогического университета имени Абая специальности 6D010200 – «Педагогика и методика начального обучения» Аспановой Гульмирой Рамазановной в рамках диссертационного исследования на базе ГУ «СОПШДО №17 г. Павлодара» в 2015-2016 уч.г. была проведена опытно-экспериментальная работа по теме: «Развитие лидерских способностей у младших школьников».

Директор школы



Маликова А.К.

000534

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Фотоотчет о ходе проведения эксперимента



Рисунок Ж 1 – Работа команды в лидерских мастерских



Рисунок Ж 2 – Игра по развитию лидерского качества – «самооценка»



Рисунок Ж 3 – Психологический тренинг «Семейная фотография» в 4А классе СОШ№42



Рисунок Ж 4 – Психологический тренинг «Семейная фотография» в 3А классе СОШ№42