

Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет»  
Факультет подготовки учителей начальных классов  
Кафедра педагогики, психологии и предметных методик  
Направление 44.04.01 – Педагогическое образование  
Магистерская программа - Управление образовательными организациями

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Магистерская диссертация

Управление процессом художественно – творческого развития обучающихся

Выполнила:

Магистрант ЗФ–308/179–2–1

Динмухаметова Гульзана Герсовна

Научный руководитель:

кан.пед.наук, доцент кафедры ПП и ПМ

Вертякова Эльвира Фаритовна

Работа \_\_\_\_\_ к защите

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2016 г.

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(подпись)

\_\_\_\_\_  
(ученая степень, ученое звание)

\_\_\_\_\_  
(ФИО)

Челябинск, 2016 г.

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы исследования.....	8
1.1. Понятия "управление", "управления процессом" их сущность и характеристика.....	8
1.2. Особенности «художественно – творческого развития».....	26
1.3. Образовательная среда.....	42
Выводы по 1 главе.....	53
Глава 2. Методика организации экспериментальной работы по проблеме исследования.....	55
2.1. Организация экспериментальной работы.....	55
2.2. Модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся .....	59
Выводы по 2 главе.....	65
Глава 3. Результаты экспериментальной работы по проблеме исследования.....	66
3.1. Анализ результатов диагностической работы на констатирующем этапе исследования.....	66
Выводы по 3 главе.....	73
Заключение.....	74
Библиографический список.....	78
Приложения.....	83

## Введение

Изменения, происходящие в различных сферах общественной жизни, находят отражение в различных областях образования, требуют пересмотра творческого подхода к решению больших и малых проблем. Разработанные наукой новые концепции и педагогические технологии ориентированы, в первую очередь на то, что современный человек должен сегодня не столько уметь что-то делать и знать, сколько уметь учиться делать, уметь применять знания. Всё это требует от человека гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению разных проблем. В условиях этих задач роль искусства сильно возрастает.

Философскими исследованиями сущности творческого процесса занимали В.С. Библер, Е.С. Громов, М.С. Каган, А.И. Спиркин и др. Они определяли творчество как высшую и сложную форму человеческой деятельности, предполагающую привлечение всех физических, духовных сил и опыта человека. Творчество определяется как деятельность, порождающая новое и выделяющаяся неповторимостью, общественно-исторической уникальностью и оригинальностью.

Данная тема была отражена в трудах многих ученых. В психологии изучением творчества занимались Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, В.С. Ротенберг, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.

В педагогических исследованиях проблемой детского художественного творчества, занимались А.В. Бакушинский, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Волков, Е.И. Игнатьев, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, В.С. Мухина, Б.М. Неменский, Е.Е. Рожкова, Н.П. Сакулина, Н.М. Сокольникова, Е.А. Флерина, В.С. Щербаков, Б.П. Юсов и др. Основные положения исследований учитывались нами при изучении нашей проблемы.

Важной целью образования провозглашается сегодня, как, впрочем, и раньше, всестороннее развитие ребенка. Развитие личности ребенка происходит в процессе активной художественно-творческой деятельности, усложняющейся и с возрастом. Художественно-творческая деятельность школьников, требует разработки технологии обучения, основанной на творческом подходе к управлению деятельностью учащихся в целом.

Для этого необходимо целенаправленное управление образовательным процессом.

Под управлением понимают, совокупность процессов, которые обеспечивают поддержание системы в установленном состоянии и переход ее в наиболее жизненное состояние организации посредством разработки и реализации целенаправленных воздействий.

Выработка управляющих воздействий содержит в себе сбор, передачу и обработку информации, принятие решений, обязательно содержащее определение управляющих воздействий.

Под управляющим воздействием понимается воздействие на объект управления, направленное на достижение цели управления. Следовательно, результатом управляющего является управленческое решение, в основе которого лежит цель.

Вопросы управления поднимались в работах Ф. Тейлор, Э Гаррингтона, Анри Файоля, Линдолла Урвика, Макса Вебера, Генри Форда. В нашей стране в начале 20-х годов также развернулась активная исследовательская работа в области управления. Большой вклад в развитие науки об управлении внесли такие ученые, как Алексей Константинович Гастев и Платон Михайлович Керженцев.

Актуальность нашего исследования обусловлена:

- на социальном уровне в потребности общества в творческих людях, умеющих ценить культурные мироотношения, нравственно-эстетическую

отзывчивость на прекрасное и безобразное в жизни и в искусстве, что отражено как в Законе РФ «Об образовании» призывающей педагогических работников развивать у обучающихся познавательную активность, творческие способности и др. (см. Закон РФ «Об образовании», Глава 5, ст. 48), так и в требования к личностным, метапредметным и предметным результатам ФГОС НОО на уроках художественно-эстетического цикла;

- на научном уровне актуальность вызвана недостаточной теоретической разработанностью процесса управления художественно-творческим развитием обучающихся, несмотря на то, что большой вклад в изучение данной проблемы внесли такие ученые как М. Вебер, Э. Деминг, В.И Кнорринг, А. Файолю, М. Хаммер, О.С. Виханский, А.И. Наумова и др.;

- на практическом уровне потребностью развитием творческого потенциала и отсутствием модели процесса управления художественно-творческим развитием обучающихся как в образовательных учреждениях, так и для педагогов.

Таким образом, обнаружился ряд противоречий:

- между необходимостью художественно-творческого развития обучающихся и недостаточной разработанностью этой задачи в управленческой деятельности.

На основании изложенного сформулирована **проблема**: какова модель управления процессом художественно -творческого развития обучающихся.

**Цель**: Теоретически обосновать проблему исследования разработать модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

**Объект исследования**– управление процессом развития обучающихся.

**Предмет**– управление процессом художественно-творческого развития обучающихся.

**Гипотеза исследования.** управление процессом художественно – творческого развития будет реализовано более эффективно, если опираться: на разработанную модель, разработанную на основе аксеологического, культурологического, системно-деятельностного подходов и состоящего из целеполагающего, содержательного, результативного компонентов.

В соответствии с целью и гипотезой исследования в ходе его проведения выдвинуты следующие **задачи**:

1. Рассмотреть сущность понятий: « управление», «управление процессом».
2. Рассмотреть особенности художественно-творческого развития.
3. Изучить управление образовательной среды.
4. Провести экспериментальную работу по диагностике уровня художественно – творческого развития обучающихся.
5. Разработать и проверить модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

**Методы исследования:**

Теоретические: анализ педагогической, психологической методической литературы.

Эмпирические: тестирование.

Аналитические: обработка и интерпретация данных.

**База исследования:** МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили:

- Закон РФ «Об образовании», ФГОС НОО.

аксиологический, системно - деятельностный подход, культурологический подход;

**Теоретическая значимость:** разработана модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

**Практическая значимость:** разработанная модель может быть использована образовательными учреждениями.

**Апробация исследования** осуществлялась путем:

1. студенческой научно-практической конференции «Педагогика и психология: инновации и практика молодых» (Челябинск, 16 июня 2016 г.);
2. выступлением на конкурсе "Педагогический дебют" в МАОУ "СОШ № 73" (Челябинск, 2015 г.);
3. -публикаций результатов исследований.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав и заключения, библиографического списка и таблиц.

## Глава 1. Теоретический анализ проблемы исследования

### 1.1 Понятия "управление", "управления процессом" их сущность и характеристика

Управление обладает подобной ролью для существования общества, ровно как научно технологическое осваивание человечеством объектов природы. Оно считается цивилизационным открытием метода организации общественного существования на равне с рынком, письменностью, законодательством, и страной.

Рассматривая управление с точки зрения социального генезиса можно отметить, что оно выходит из необходимости в наилучшей организации совместной работы. Оно существовало в до после классовых обществах как результат осмысленного наделения более подготовленной части общества возможности руководства общественными делами. Деление общества на ведущую и ведомую социальные подсистемы, имеющееся до и вне зависимости от постановки познавательных задач, это *онтологический аспект управления*. Познание явлений управления, поиск стабильных наружных и внутренних взаимосвязей в контролируемых социальных системах, закономерностей их появления и формирования *является гносеологический аспект управления* [13].

В научной литературе существуют различные определения понятие управления. Рассмотрим понятие управление данное Г.В. Атаманчук: **управление** это целеполагающее, т. е. созидательное, продуманное, организующее и регулирующее воздействие людей на собственную общественную жизнедеятельность, которое может быть осуществлено как непосредственно (в формах самоуправления), так и через специально созданные органы и структуры.

Э. Деминг понимает *процесс управления*, как деятельность субъекта управления по согласованию общей работы для достижения целей организации.

Существуют три стороны понятия процесса управления:

- 1) содержания;
- 2) организации;
- 3) процедуроосуществления (технологии управления) [15].

Раскроем каждую из них подробно.

С *содержательной* стороны процесс управления можно охарактеризовать как целенаправленное воздействие на состояние элементов, которые образуют систему управления. Этот процесс выражает нераздельность частичных процессов: социальных, технических, экономических и др., который выполняет аппарат управления в установленных пространственных и временных пределах применительно к уровням управления и конкретным объектам.

*Организационная* сторона процесса управления обозначает очередность его протекания во времени и пространстве, характеризуемую циклом управления.

*Сторона осуществляющая процедуру* включает: 1) определение целей и 2) реализация функций управления. Существенная значимость в данном аспекте относится разделению процесса управления согласно её уровням и компонентам.

В обществе существуют семь функций управления. К ним относят аксиологическую, методологическую, цивилизационную, проективную, инструментальную, познавательную и социогенетическую функции.

Элементы системы управления подобно объектам дополнения процесса управления содержат подсистемы. Такие как линейное руководство, обеспечения управления, целевые и функциональные подсистемы.

Рассмотрим эти компоненты подробно.

Подсистема линейного управления содержит абсолютно всех руководителей. От мастера и содержит до директора организации.

Целевые подсистемы включают: управление исполнением проекта, регулирование качества, руководство ресурсами, управление развитием организации, руководство социального развития коллектива [18].

Разделением управленческой деятельности характеризуются функциональные подсистемы по исполнению соответствующих определенных и специальных управленческих функций.

К содержанию *подсистемы обеспечения управления относят*: информационное и правовое обеспечение, внедрение и организацию нормативного хозяйства, делопроизводство, обеспечение организацию техническими средствами [21].

Если смотреть процесс управления с технологической стороны, в таком случае возможно заметить взаимосвязь установленных его стадий и фаз, получающих собственное представление и фиксирующих в их последующем разделении на типы работ, действия и операции, процедур, алгоритмов и т.п.

Термин процесса управления рассматривал С. Рощин, которые схожи с группой возможностей управления. Он предполагает состав возможностей и источников управления: информационные, материальные, трудовые, финансовые, опыт и квалификация кадров, традиции управления.

А. Файолю раскрывает процесс управления с содержательной стороны (рис.1).



Рис. 1. Процесс управления с содержательной стороны по А.Файолю.

Таким образом, процесс управления по А.Файолю включает:

По мнению автора, содержание процесса управления подразделяется на: методологическое, функциональное, экономическое, организационное и социальное содержание.

*Методологический процесс управления* подразумевает акцентирование определенных этапов, отражающих общие особенности трудовой деятельности человека и специфические деятельности управления. Очередность качественного видоизменения работ в управленческом процессе характеризуют этапы, представляя собой ступени внутреннего развития воздействия в осуществлении его действий [21].

Понятие этап М. Хаммер рассматривал как, комплекс действий, определяющихся качественной конкретностью, равномерностью и нужной очередностью их существования.

Раскроем последовательность процесса управления М. Хаммера наглядно, которая представлена на рис. 2.

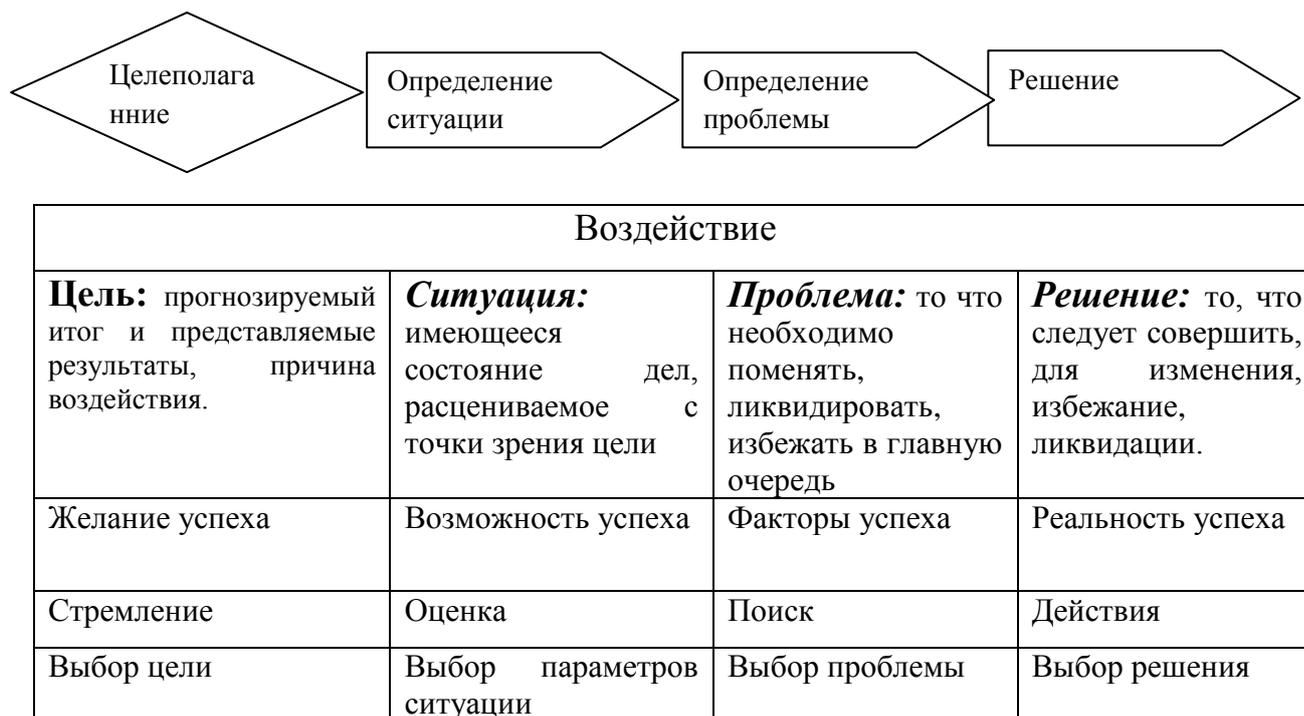


Рис. 2. Последовательность процесса управления по М. Хаммеру.

По мнению М. Хаммера целью является представление управляемой системы руководителем. С научной точки зрения её можно охарактеризовать как идеальный образ необходимого возможного и желаемого состояния системы. Управленческий процесс нужно начинать с постановки цели воздействия. В случае если данная процедура является сознательно исполняемым процессом, то нужно начинать с объяснения, установления и постановки цели воздействия [36].

Состояние управляемой системы, оцениваемой относительно цели является ситуация. Под ней было бы ошибочно осознавать только отступление от программы или конфликтные случаи работы. Управление

нужно осуществлять независимо от существования отклонения или его отсутствия. Всегда существует ситуация, т.е. состояние системы не может соответствовать цели [7].

Обычно, различие ситуации от цели, содержит множество противоречий. Акт влияния нужен с целью разрешения данных противоречий, с целью приближения положения системы к цели. Однако это вероятно только в том случае, если находится основное противоречие, решение которого поведёт за собой решение абсолютно всех других.

Ведущим противоречием цели и ситуации является *проблема*, для разрешения которой нужно направление воздействия. Без управленческого решения невозможно определение проблемы [36].

*Управленческим решением* является обнаружение путей решения проблемы и организационная деятельность по осуществлению постановления в системе управления. Завершающим стадией управления процесса считается, его объединение с процессом производства [36].

О.С. Виханский и А.И.Наумова считали, что функциональное содержание процесса управления выражается в широкой последовательности и предпочтительности осуществления главных функций управления. Этапами процесса управления являются: планирование, организация, мотивация, контроль. По данным этапам осуществляется руководство.

В последовательности применения организационных рычагов воздействия выражается организационное содержание процесса управления. Его этапы: регламентирование, нормирование, инструктирование, ответственность[28].

Все акты воздействия подразумевают, чёткое сформулированное задание руководителем. Это называется регламент. По продолжительности действия он бывает разным. Потом устанавливаются возможные отклонения. Это

нормативы. Далее инструктирование, оно определяет способ выполнения задания, материал использования, инструмент руководства и т.д. Любые задания обязаны подразумевать ответственность за неисполнение или неправильное выполнение.

Кроме того в режиме взаимодействия разных звеньев и степеней этой концепции управления в многоуровневой системе управления проявляется организационное содержание процесса управления. Очередность обуславливается характером определенной цели, отличительными чертами ситуации.

Процесс управления владеет особыми свойствами, которые отображают его характерные черты. Рассмотрим подробно свойства процесса управления по М. Хаммеру рис. 3.

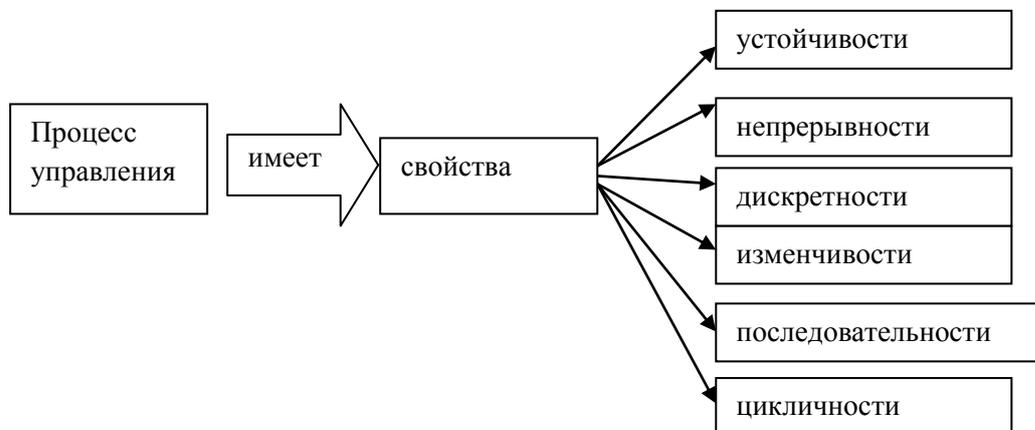


Рис.3 Свойства процесса управления по М. Хаммеру.

Первым является свойство изменчивости, постоянно изменяемое по его направленности, проблематике, характеру исполнения. Оно выражается в динамичности взаимодействия разных этапов и операций, переходя с одной ступени системы управления на другую. Тем самым осуществляя разные взаимодействия органов управления.

Второе свойство устойчивости, которое выражается в появлении в процессе управления и следующем закреплении каналов реализации. Они формируют основу системы управления, закрепляющуюся в организационных актах и служащих систематизирующим условием процесса руководства. В следствии чему, образовывается система управления, изображающая собою комплекс установившихся взаимосвязей процесса управления между осуществляющими звеньями.

Процессу управления присуще также свойство, которое отражает его непрерываемость процесса управления. Оно проявляется различным образом в зависимости от уровня управления, особенностей процесса управления.

Дополняющим и противостоящим свойству непрерывности является дискретность. Которая проявляется в своих внутренних особенностях, Процесс управления происходит неравномерно. По началу накапливает возможности влияния при определении цели, оценивании ситуации, постановки проблемы, затем превращается в импульс активной организационной работы на стадии решения. Оно выражает специфику управленческой деятельности и не отвергает необходимость равномерного рабочего ритма. Т.е. оно требует ритмичной работы аппарата управления.

Обязательную последовательность этапов осуществления процесса управления характеризует свойство последовательности. Каждый этап играет большую роль в эффективности управления и является обязательным.

Следующим свойством является цикличность. Переходом управляемой системы в новое состояние заканчивается каждый акт воздействия. Здесь появляется необходимость в выборе новой цели управления или коррекции и изменения прежней цели, которой нужен новый акт воздействия для её достижения. Исполняется новый цикл и заново повторяется процесс управления [18].

По содержанию, особенностям и свойствам процессу управления требуется установленная очередность операций и их совокупности. Данные операции отличаются стадиями процесса управления [41].

Переход к определённым группам операций в отсутствии учёта их лучшей однородности либо различия стадии отображает стадия процесса управления:

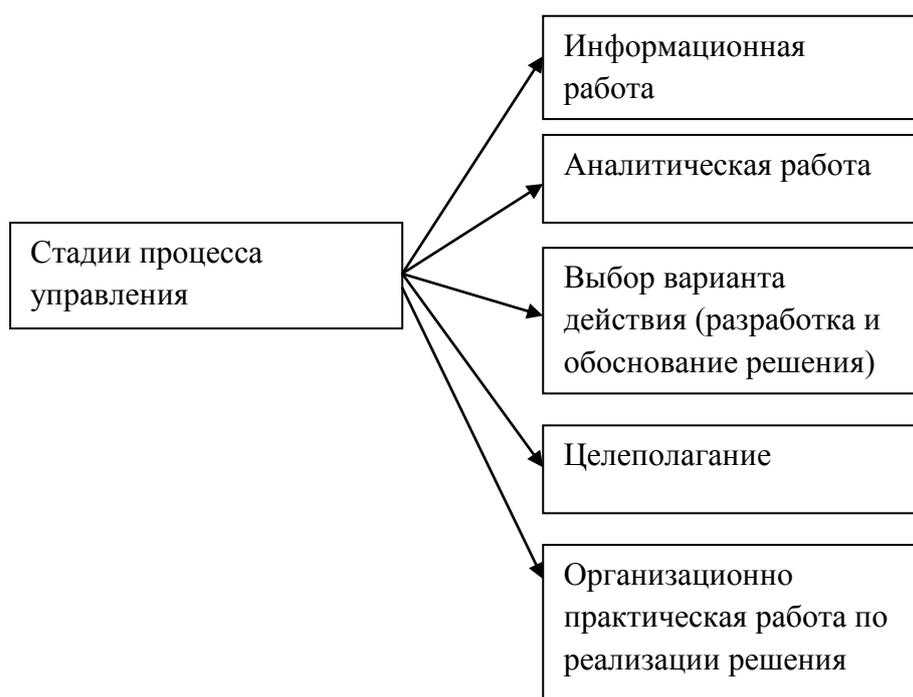


Рис.4 Стадии процесса управления по А. Файолю.

Совокупная очередность операций управления отвечает очередности отделения по стадиям, допускающая установленную параллельность их исполнения со снижением и увеличением значимости групп операций (Таблица 1).

Характеризующих начальные операции процесса управления, трудоёмкость снижающихся согласно уточнения формулировки цели воздействия, начинается с выявления цели воздействия, целеполагания. Одновременно проводится информационная работа, потому что без довольно объёмной информации тяжело правильно выразить цель воздействия [14].

## Структура этапов и стадий процесса управления.

п/п №	Этапы и стадии	Состав операций
1	Целеполагание	Определение целей Формулирование цели Постановка цели Корректировка цели
2	Информационная работа	Накопление информации Хранение информации Поиск информации Первоначальная обработка Передача информации
3	Аналитическая работа	Оценка параметров Расчет показателей Графирование Анализ
4	Выбор варианта действий (разработка и обоснованное решение)	Нахождение вариантов действий Определение критериев выбора Сопоставление вариантов Выбор методов управления Организационное оформление решения Принятие решения
5	Организационно практическая работа	Доведение решения до исполнителей Разъяснение и уточнение решения Распределение заданий Наделение полномочий Контроль исполнения

Беря начало в целевой стадии информационные операции, делятся во время всего процесса управления. В процессе управления роль информации огромна. Однако невозможно процесс управления сдвигать лишь к обработке информации и все без исключения операции управления анализировать лишь как информационные. Процессом управления является непростое проявление социально психологического и организационно экономического

происхождения. Так обуславливается особенность его операций. Если одну информацию об объекте разрабатывают разные руководители управления, то это приводит к разным решениям.

Во время разработки цели воздействия появляется потребность её исправления и связываниями с существующими средствами и вероятными методами управления. В основе его лежит реализация операций по оценке существующих средств воздействия и подбор методов управления, с которыми допустимо достижение установленных целей. Данная деятельность включает ряд стадий процесса управления и исполняется одновременно с иными операциями.

Подбор варианта действия обуславливается существованием информации о тех или других сферах деятельности, итогами анализа, демонстрирующих слабые участки работы. Важность и трудоёмкость подбора методов управления возрастают согласно стадиям процесса управления, добиваясь конечной установленности в периоде разработки решения.

Завершает цикл процесса управления действия организационной практической деятельности в управляемой системе. Обычно их называют исполнением принятого решения. Здесь могут осуществляться следующие действия: корректировка цели управления и информационная работа, совмещенная с доведением исполнителей дополнительной информации, расшифровывающей решение [14].

Управление организацией предполагает социально-экономический и организационно-технический процесс воздействия на коллективы. Значит, воздействие считается значимым и важным компонентом процесса управления.

По мнению В.И Кнорринга, воздействием в процессе управления являются разные виды воздействия управляющего субъекта на управляемый объект.

Целью которой является перемена методов его функционирования с помощью перемены состава либо взаимодействия компонентов системы управления.

Как целенаправленное воздействие, управление в ходе работы может реализовываться разными методами:

- влиять категорически с помощью приказов и распоряжений, указывающих строго установленные перемены в системе, которые обязательны для выполнения;
- сформулировать новую концепцию планирования, стимулирования и иных форм воздействия, влияющие на работу коллектива при меняющихся условиях, благоприятствуя поиску эффективной работы.

Воздействие отображает суть процесса управления: он неосуществим в отсутствии воздействия [18].

Макс Вебер отмечает три взаимосвязанных определения:

«действие», «воздействие» и «взаимодействие».

Эти определения применяются в ходе управления и отличаются, невзирая на их общую свойственную черту, означающую то, что все без исключения предполагают форму влияния одного элемента на другой. Отличия и суть трёх понятий представлены в графической форме (Рис. 4).

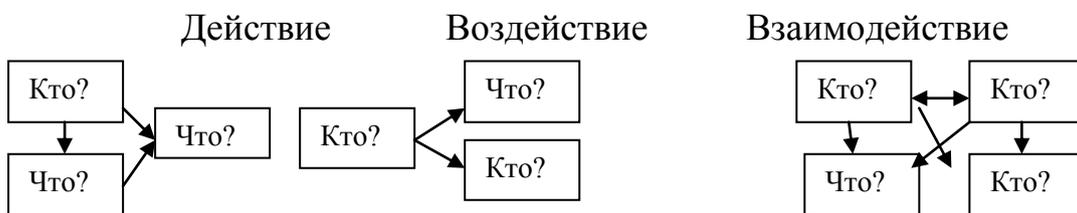


Рис.5 Суть понятий "действие"? "воздействие", взаимодействие по Макс Веберу.

Перечисленные определения взаимосвязаны с ключевыми факторами работы: человеческий, который отвечает на вопрос «кто?» и вещественный отвечающий на вопрос «что?».

Элементы системы, которые отвечают на вопрос «что?» или «кто?» являются:

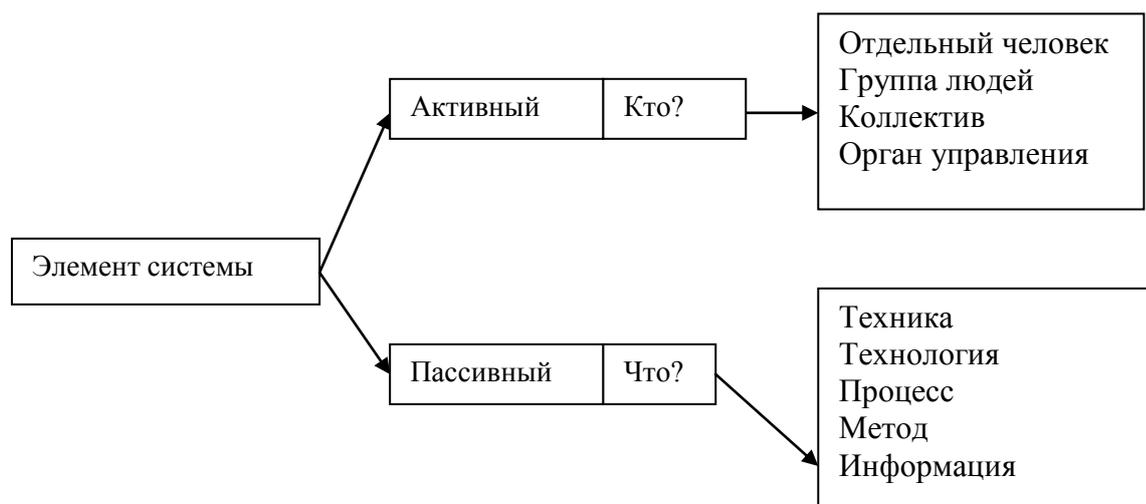


Рис.6 Элементы социально-экономической системы по Макс Веберу.

Когда происходит воздействие пассивного элемента активным, т.е. сотрудник осуществляет операции, это называется действием.

Воздействие на других активных элементов одного активного элемента называется воздействием.

И взаимодействие определяется как влияние на активный или пассивный элементы более двух активных элементов

Правильно осознать процесс управления и дать возможность установить главные направления и типы воздействия, нам помогает представление отличий этих трёх суждений

В качестве формы, направленные на развитие производственных систем двух противоречивых тенденций:

- 1) предоставление постоянства и стабильности системы;
- 2) предоставления развития гибкости, динамики, непрерывности.

Разные по направленности воздействия ведут к появлению других типов воздействия, одни из них нацелены на поддержание стабильности, а другие на подвижность системы.

Макс Вебер различает основные направления и типы воздействия: организационное, экономическое, социальное направления.

Развитие направленного влияния на коллективы и единичных сотрудников напрямую связаны с мотивацией, т. е. исследованием условий, характеризующих действия лица в коллективе в ходе работы. В системе условий, характеризующих действия сотрудника, значительную значимость представляют его потребности и круг интересов. Осмысленная необходимость реализуется в цели, стимулирует к ее достижению, устанавливая действия сотрудника.

М. Вебер классифицирует типы воздействия согласно классификационным характеристикам, лежащие в направлении воздействия.

1. Организационный тип воздействия ориентирован на организацию, т.е. развитие стабильности, слаженности, соотношения компонентов и их взаимодействия, определения линий, которые ведут все компоненты к общей цели. Всё данное определяет организационное течение воздействия.

Данный тип воздействия дает возможность применять в процессе управления стремление человека координационной работе, которая приводит к установленной взаимосвязи главных компонентов организации средств,

предметов работы и самих работников. Этот тип воздействия несомненно устанавливает перспективу состояние системы, которое нужно достигнуть. Организационное воздействие принимает форму структур и различных нормирующих и регламентирующих действий, которые характеризуют структуру и взаимодействие компонентов системы производства.

2. К экономическому направлению воздействия относится влияние на применение материальных интересов и мотивации. Для материального вознаграждения за качественный труд и для материальных санкций применяется материальная мотивация. При том применяется как единичного работника, так и всего коллектива.

Экономическое направление содержит собственные характерные черты и различается косвенным характером влияния: эффективность этого влияния носит вероятностный и ориентировочный характер. Далекое не просто определить порог чувствительности, которому мы ориентируемся (при выявлении размера индивидуального материального вознаграждения).

Даже у одного человека порог чувствительности кардинально меняется при воздействии значительного количества факторов (наиболее полное удовлетворения потребностей, их характер, затрата рабочего времени и т.п.). В крупном коллективе трудно заметить эффект влияния на материальные потребности. Нужно учитывать, что необоснованность при материальном вознаграждении приводит, к неприятны окончательным результатам и часто исключает действующие стимулы повышения эффективности производительности труда .

Ориентируется данный тип воздействия на выведение, развитие и использование экономических рычагов для увеличения мобильности и производительности труда.

3. К косвенному влиянию на социальные интересы относится социальный тип воздействия. Эта мотивация предполагает направленность на социальные интересы: психологические, семейные, профессиональные, культурные, национальные, моральные и т.п. Методы влияния включают различные виды санкций, в том числе и поощрение. Вызванной разнообразием социальных нужд, существующих в коллективе использование мотивации различается особенной сложностью.

Таким образом можно выделить типы воздействия (Рис 7):



Рис.7. Типы воздействия по М. Веберу.

Если при влиянии на материальные интересы сотрудников выявляется возможность использовать общее удовлетворения этих потребностей деньги, то во влиянии на социальные интересы потребуется решить их в различных, специфических и конкретных формах. Что приводит к надобности конкретного изучения всех средств влияния на необходимые интересы и мотивы.

Кроме перечисленных типов влияния, М. Вебер выделяет «вертикальное» и «горизонтальное» воздействие.

Когда один отдел руководящей системы влияет на другой, который располагается на одном уровне управления, то этот тип воздействия называется «Горизонтальный».

«Вертикальный» тип воздействия исполняется согласно путям линейной или функциональной подчинённости на различных уровнях руководства. Устанавливая в совокупном варианте источники влияния в ходе управления, возможно отметить, то что главным источником влияния в контролируруемую систему считается управляющая система. Но данное определение несмотря на то и считается верным, тем не менее никак не предоставляет точного представления о трудной системе влияния в ходе управления.

Управляющая система обязана регулярно менять формы, способы, приёмы управления и в то же период являться устойчивой согласно взаимоотношению к исполнению процесса управления. Данная система самостоятельно испытывает влияние с внешней среды, т. е. взаимосвязанных организаций с данным предприятием, и со стороны управляемой системы. Управляющая система в собственную очередь оказывает влияние на управляемую систему с помощью перемены состава компонентов её подсистем или обстановки функционирования.

Разные звенья и ступени управления являются источником влияния управляющей системы. Большое влияние на процесс управления влияют квалификация сотрудников, методы исполнения обязанностей. Отдельный человек и его деятельность в процессе управления также может являться источником [26].

В связи с продолжительностью влияния управляющие воздействия на коллектив делятся на группы: периодические и постоянные.

Постоянные воздействия обозначают: действующие функции, организационную структуру, распределение полномочий, устав организации,

положение подразделения; должностную инструкцию сотрудника, правила внутреннего трудового распорядка, режим работы организации, штатные нормативы, инструкцию по технике безопасности, нормативно-правовые акты и т.д. Эти воздействия используются длительный период времени либо до отмены, либо замены на другие.

Кратковременный характер актов имеют периодические воздействия. К ним принадлежат: предоставление задачи подчинённым, формирование трудовых стимулов, донесение норм труда до сотрудников, принятие решений, постановлений, распределение полномочий подчинённым, предоставление данных о внутренней и внешней сфере организации, нахождение целей, проблем перед исполнителями, улучшение технологии производства, и т.д. [27].

В трактовке определения дидактической системы согласно В.П. Беспалько и В.М. Монахову системообразующим условием считается учебный процесс и данную функцию исполняет любой компонент педагогической системы. Включая деятельностный подход и элемент как управление системой. Психологическую основу концепции деятельностного подхода к обучению составляет положение: овладение содержанием обучения и развитие обучающихся происходит не передачей некоторой информации, а в его собственной активной деятельности.

## 1.2. Особенности "художественно творческого развития".

Художественное творчество в широком смысле – понимается как представление личных отличительных черт, взгляд к окружающему его миру и к себе в возможной для него манере. Кроме того, художественное творчество - это часть системы эстетического и художественного воспитания и способ развития личности.

Если рассматривать художественное творчество в узком смысле, то к нему можно отнести результаты самостоятельного творческого выражения обучающихся, выполненные по его собственному впечатлению, замыслу и своими силами на основе умений, которые приобретены им самостоятельно или с помощью взрослых. Отличие учебных работ от процесса и продукта художественного творчества в многоплановости замысла. Во время творческой работы ребёнок непосредственно раскрывает, придумывает технику работы, образ выполнения и т.п.

Есть множество определений понятия творчество. Рассмотрим некоторые из них.

Т.С. Комарова, под творчеством подразумевает сам процесс создания образов, поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи, изобразительной, игровой, музыкальной. Существует много мнений о происхождениях художественного творчества.

Творчество осознанная, целеполагающая, интенсивная работа человека, сфокусированная в изучении реальности, она создаёт новейшие, уникальные, раньше не существовавшие предметы, произведения для улучшения материального и внутреннего существования общества.

Художественно творческую деятельность характеризуют как целенаправленный, мотивированный процесс, заключенный в поиске нового

решения, преодоления неизвестных аспектов в конструировании проблемы и состоит в разработке новых оригинальных художественных образов, причем новизна может носить как субъективный, так и объективный характер, при определении значимости созданного, а её результат можно оценить с эстетических и художественных позиций.

В качестве конструктивных компонентов художественно – творческого развития выделяют творческие способности, творческое мышление и творческое воображение.

Рассмотрим компоненты подробнее.

Проблемой способностей в психологии занимались Б.Г. Аннаньев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес и другие. Под способностями Б.М. Теплов понимает индивидуально психологические и двигательные способности индивида, имеющие отношение к успешности выполнения какой либо деятельности, но не сводящиеся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны. При этом успешность в какой либо деятельности обеспечивается не отдельной способностью, а лишь своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность [50,с.136].

Понятия творчество и творческие способности обозначает создание нового, которое подразумевают как переустройство в сознании и действии человека, так и созданные им продукты, которые передаются другим. В соответствии с данным осознанием, все данные индивидуального роста можно рассмотреть как творческие. Многие ученые, наоборот сузив определение «творчество» и дополняют туда только познавательную деятельность, которая ведёт к необыкновенному видению ситуации или проблемы [14].

Следующим компонентом является творческое мышление.

Д. Гилфорд первый указал на связь творчества и мышления, показав принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление анализируется в том случае, когда человеку, который решает задачу, надо на основе множества условий найти единственно правильное решение. Дивергентное мышление определяют как «тип мышления, идущего в различных направлениях» [29]. Такой тип мышления, допуская варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Д. Гилфорд выделил четыре основных параметра дивергентного мышления: беглость – умение продуцировать разнообразные идеи в определенную единицу времени; гибкость – умение изменять форму стимула и видеть в нём новые признаки и возможности для использования; оригинальность – умение продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; разработанность – умение выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования.

Далее программа Дж. Гилфорда развивалась в исследованиях Е.П. Торренса. Ему принадлежит теория интеллектуального порога: при IQ ниже 115 - 120 баллов интеллект и креативность неразличимы, образуя единственный фактор, при коэффициенте интеллекта выше 120 творческие способности и интеллект становятся независимыми друг от друга факторами.

При анализе проблемы творчества (креативности), Е. Торренс подчеркивал, что в современных исследованиях креативность определяют как высший мыслительный процесс. Е. Торренс создал уникальную методику, которая заключалась в том, что мышление следует освободить от внешне навязываемых ограничений, рамок, стандартов. Формирование творческих составляющих мышления происходит в несколько этапов и на каждом осуществляется некоторый целевой тренинг.

В концепции Я.А. Пономарева для решения творческих задач, в первую очередь используют «способность действовать в уме» [45].

Значит, творческое мышление такой вид мышления, которое определяется беглостью возможностью продуцировать различные мысли в конкретный промежуток времени; гибкостью умение менять конфигурацию катализатора и наблюдать в нём новейшие черты и способности с целью применения; оригинальностью умение продуцировать дальнейшие ассоциации, необыкновенные решения; разработанностью умение обнаружить главное качество предмета и порекомендовать новейший метод его применения, в базе которого находится мыслительная процедура дивергенции.

Следующим компонентом художественно творческого формирования считается творческое воображение. Воображение –психологическая работа лица, познавательная процедура, складывающаяся в формировании новейших образов посредством переустройства прошлого навыка человека [8].

Многие ученые занимались проблемой творчества, том числе Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина.

Многие годы данные вопросы волнуют широкий круг людей, том числе и педагогов.

Присутствие абсолютно всех различных подходах к сути деятельности, анализ теоретической литературы даёт возможность выявить общепризнанные позиции деятельности. Рассмотрим определения деятельности:

- объективная действительность, непростая, динамическая система, которая способна к саморазвитию; так же как система считается целостным образованием;

- особенная система, при которой существует и формируется человек; форма взаимосвязи людей с окружающим миром: меняя мир, люди изменяются сами;

– метод заключенности человека в мир [49];

- для человека деятельность – это возможность постоянно реализовываться в открытой системе [32];

- деятельность – своеобразная модель общественно-исторического бытия, в ней прослеживается связь субъекта и объекта. С этой точки зрения, деятельность противоречивое единство, она отображает объективность, а показывая активность человека как субъекта, говорит о ее индивидуальном характере [56].

Таким образом, большая часть объясняющих суть определения «деятельность», подразумевают подход человека к окружающему вокруг, его изменения.

Известно, что педагогическая мысль различных стран уже многие десятки лет проблему природы возникновения детского художественного творчества. В решении этого вопроса сложились две противоположные тенденции. В одних случаях источник творчества рассматривается как результат лишь внутренних самозарождающихся сил ребенка.

Становление творческих способностей сводится целиком к спонтанному моменту.

Отсюда уже следует вывод о неуправляемости процессов формирования художественных способностей ребенка и тщетности педагогического вмешательства в него. В других случаях источник детского творчества ищут в самой жизни, в искусстве. Создание соответствующих педагогических условий объявляется гарантией активного влияния на развитие детского творчества. Особое значение придается тут усвоению детьми художественного опыта, обучению их приемам творческих действий.

Конечно, эти тенденции часто редактировались, приобретали различный характер, обосновывались различными соображениями. В условиях формирования детского художественного творчества сводились лишь к созданию художественной среды, окружения. Роль активного руководства отрицалась. В других же случаях слишком прямолинейно и грубо решался вопрос о непосредственном воздействии взрослого на творческие процессы ребенка.

На всех этапах развития школьного воспитания и его теории проблеме развития детского творчества, отводилось должное место. Заметную (в области изобразительной деятельности), играли взгляды А. Бакушинского. Тонкий знаток детских рисунков, он давал им, однако, не верное толкование, выискивая в них проявления бессознательного начала и подчеркивая стихийность процессов рисования. С его точки зрения, существует некая биологическая предопределенность в развитии детского творчества. Подобный взгляд на природу детского творчества, естественно, привел А. Бакушинского к идее резкого ограничения задачи руководства творчеством лишь, созданием своеобразной художественной среды. Материал и опыт по исследованию детского творчества накапливались с годами.

Исследованием проблемы способностей занимался Б.М. Теплов. В понятие «способность» он заключил 3 признака:

1. Под определением способности понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;
2. Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.
3. Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Как отмечает Б.М. Теплов, способности всегда являются результатом развития. Они существуют только в развитии. Из этого следует то, что способности не бывают врождёнными. Они развиваются в соответствующей конкретной деятельности. Но врождёнными бывают природные задатки, которые и оказывают влияние на проявление тех или иных способностей ребёнка.

Основываясь на этом, можно определить детские творческие способности как индивидуальные особенности ребёнка, благодаря которым он может заниматься творческой деятельностью.

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, художников и музыкантов выделяет следующие творческие способности:

1. Способность видеть проблему там, где её не видят другие.
2. Способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы.
3. Способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой.

4. Способность воспринимать действительность целиком, не дробя её на части.
5. Способность легко ассоциировать отдалённые понятия.
6. Способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту.
7. Гибкость мышления.
8. Способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки.
9. Способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний.
10. Способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией.
11. Лёгкость генерирования идей.
12. Творческое воображение.
13. Способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла.

А.М. Матюшкин, изучая компоненты творческой трудовой деятельности в связи с решением проблемных задач, выделил следующие компоненты: целевые действия, способы деятельности, условия деятельности и определил следующие стадии творческого процесса: созревание, вдохновение, проверка. Я.А. Пономарев выделяет три самостоятельных этапа: 1) осознание проблемы; 2) разрешение проблемы; 3) проверка решения.

В работах Б. Теплова, А. Леонтьева, А. Запорожца подчеркивалась ведущая роль воспитания, обучения, определяющее значение педагогической деятельности в развитии художественно-творческих способностей. Современная наука пытается найти объяснение объективной природы детского художественного творчества. Важно не только получить характеристику его структуры, но и проследить генетический путь его развития, установить оптимальные условия, которые обеспечат его дальнейшее формирование. Огромное значение художественного творчества в эстетическом развитии ребенка не требует специальных доказательств. Здесь следует думать лишь о конкретной реализации поставленных задач. Для того чтобы дети успешно занимались творческой практикой, необходимо, прежде всего, определенное руководство со стороны взрослых.

Взрослый играет огромную роль в жизни ребенка, особенно в раннем возрасте. В психолого-педагогических работах чаще всего отмечается, что наличие способностей к определенному виду художественной деятельности сочетается всегда с положительным отношением к нему.

По мнению В. Мясищева, склонности проявляются в раннем возрасте и идут впереди способностей, проявляясь подчас спонтанно. Дети действительно интересуются многим, но поскольку деятельность их ограничена, а способности еще недостаточно сформированы, то и творческие проявления их оказываются слабыми.

Культура – процесс прогрессирующего самоосвобождения человека. Язык, искусство, религия, наука – различные фазы этого процесса. Способ освоения действительности, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности, всё это культура.

Культура – единство всех форм традиционного поведения.

Детское творчество должно доставлять удовольствие не только ребенку, но и окружающим, в этом его важное эстетическое качество. Следует иногда тормозить излишнюю эффективность, которая захватывает ребенка в такой степени, что уводит от творчества. Вот почему прав А. Макаренко (1957), когда говорил о соразмерности между активностью и тормозными действиями. В итоге общая проблема получила достаточно разностороннее освещение. Результаты каждого из изучающих данных вопрос сопоставлялись с результатами другого и подтверждались. Подчас обнаруживались в них противоречия, которые анализировались. В целом же исследование было направлено на решение двух основных задач:

- а) выявление особенностей детского продуктивного творчества, его художественно-образной природы, критериев его оценки;
- б) определение путей управления им;

В психологии считается, что творчество «должно представлять собой общественную ценность и давать новую продукцию». Творчество «выходит» из понятия культуры. Культура - мир «возделанных» личностей, чье сознание и поведение мотивируется и регулируется уже не столько биологическими, сколько социальными интересами и потребностями человека.

Процесс усвоения культуры очень сложен. Законы математики можно выучить, явления культуры необходимо пережить.

Творчество – преобразовательная деятельность, разрушающая старое во имя нового и создающая на основе старого общественно ценное новое. Новизна, оригинальность, общественная значимость творчества – и процесс, и результат. Творческая деятельность – это только процесс.

Детское творчество не полностью соответствует этому определению. Но любое творчество имеет различную общественную ценность так же, как и очевидны различные уровни, масштабы, результаты творчества у разных авторов.

Н.А. Ветлугина считает правомерным распространять понятие творчества на деятельность ребёнка, ограничив его словом «детское» и отметив условность его применения. Она рассматривает детское творчество и в связи со зрелым искусством, и как педагогически обусловленное явление.

Не каждую детскую продукцию можно считать творчеством. Н.А. Ветлугина выделила показатели, по которым можно отнести ту или иную продукцию детей к творчеству. Она разделила эти показатели на 3 группы:

1) дающие характеристику отношения детей к творчеству: увлечённость, способность «войти» в воображаемые обстоятельства и условные ситуации, искренность переживаний. На этой основе хорошо развиваются художественные способности;

2) характеризующие качество способов творческих действий детей: быстрота реакции, находчивость при решении новых задач, использование различных вариантов, комбинирование знакомых элементов в новые сочетания, оригинальность способов действий;

3. показатели качества продукции: отбор детьми характерных черт жизненных явлений, персонажей, предметов и их отражение в рисунке, музыкальной игре, драматизации, в словесном, песенном и танцевальном творчестве, поиски художественных средств, удачно выражающих личное отношение детей и передающих замысел.

По этим показателям можно сказать, является ли та или иная детская продукция творчеством.

Творческая природа искусства, эвристические характеристики художественной деятельности (многообразие "картин мира", приоритеты новизны, оригинальности, уникальности, неограниченная свобода преобразований и индивидуальных проявлений, ассоциативно-образная природа, эмоциональная выразительность) соответствуют природе детства и возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, для которых характерна художественная по своей сути картина мира, "эффект новизны", образная основа мышления, роль воображения в развитии высших психических функций, позитивное отношение к художественным формам познания (игре, метафоре, драматизации, сказке). Вместе с тем, педагогический потенциал искусства в развитии общих способностей к творчеству неисчерпаем.

Советский психолог Л. Выготский (1967) утверждает, что «творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке».

Исследователь выделяет два вида деятельности человека: воспроизводящую (репродуктивную) и комбинирующую (творческую). Воспроизводящая деятельность связана с памятью человека. Человек воспроизводит или повторяет раньше создавшиеся и выработанные им в прошлом приёмы поведения, воскрешает следы от уже имевших место ранее переживаний. В этих случаях деятельность не создаёт ничего нового, а основывается на повторении того, что уже было.

Результатом комбинирующей (творческой) деятельности является создание новых образов или действий. Как отмечает Л.С. Выготский, мозг является органом не только сохраняющим и воспроизводящим наш прежний опыт, а также органом комбинирующим, творчески перерабатывающим и

созидающим из элементов прежнего опыта новые положения и новое поведение. «Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращённым к будущему, созидающим его и видоизменяющим своё настоящее».

Л.С. Выготский возражает против того, что творчеством могут заниматься лишь избранные, одарённые особым талантом: «Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития». Из этого можно сделать вывод, что творческой деятельностью могут заниматься все дети.

Как считает Л.С. Выготский, «важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, упражняются в творческом воображении и его воплощении. В настоящей детской постановке всё - от занавеса и до развязки драмы - должно быть сделано руками и воображением самих детей, и тогда только драматическое творчество получит всё своё значение и всю свою силу в приложении к ребёнку».

Психолого-педагогический аспект в изучении феномена художественного творчества (в основе которого – «внутренняя свобода и эмоционально чувственное раскрепощение субъекта творческого процесса») связан с исследованием психической структуры личности в процессе ее развития (социализации средствами искусства).

Творчество раскрывается через личность и в личности. Поэтому изучать продукты художественного творчества следует как личностное творение (объективируя индивидуальное сознание творца, интегрированного в его субъектности), феноменологически (в контексте духовно-деятельностного бытия творческой личности), предметно (творчество как

результат экстериоризации художественно-эстетических способностей), технологически в парадигме знакотворческой деятельности.

В сущности, не знаки, но предметы культуры и их идеальное отражение в сфере сознания создают возможность социокультурного общения людей. Объектом такого общения являются не вещи (преобразуемые в предметы потребления), но человек, преобразование внутреннего мира которого является целью, как художественного творчества, так и педагогической антропологии.

Просвещение выводит человека за пределы непосредственного культурного окружения, возвышает в нем социальную сущность.

Высшая ценность человека – сам человек; непреходящие ценности: истина, добро, красота, любовь.

Формирование мировосприятия ребёнка средствами искусства может быть стихийным и педагогически направленным. В последнем случае художественное воспитание приобщает ребёнка к различным проявлениям искусства через их восприятие и их собственную творческую деятельность. Общение, игра, праздник и т.д. это необходимые функции культуры.

С одной стороны, различные виды искусства являются частью окружающей ребенка действительности и с первых лет его жизни влияют на воспитание чувств, вкусов и отношение к самой жизни. Подрастая, ребёнок входит в этот мир осознаннее, учась отбирать то, что наиболее близко его характеру. Включённое в образовательный процесс художественное творчество устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным её осмысление. Другая сторона художественного воспитания – собственное художественное творчество ребёнка. Оно (художественное творчество) всегда антропно, делает человека наследником культуры предков, но уже на современном

уровне отношений к природе, человеку, обществу. Художественное творчество развивает зрение, слух, пространственные, цветовые, конструктивно композиционные способности. В перспективе это необходимо для любой профессии. Задачи художественного формирования ребёнка в учебном процессе решаются с помощью взрослого посредника, способного организовать и руководить контактом ребёнка с миром прекрасного.

Художественное творчество ребенка – это фактически выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребёнка художественной форме.

В узком смысле к художественному творчеству относят продукты самостоятельного творческого проявления ребёнка, выполненные по личному впечатлению или замыслу и собственными силами на основе умений, приобретённых самостоятельно или под руководством взрослых. Многоплановостью замысла, процесса и продукта художественное творчество отличается от учебных работ по искусству, где ребёнок тренирует какое-то отдельно взятое умение, технический приём, задача и план которых заранее определены учителем.

В творческом процессе ребёнок одновременно сам открывает, изобретает технику работы, стиль исполнения и т.д. Следует различать массовое художественное творчество, т. е. приобщение к художественной деятельности всех детей независимо от таланта, и творчество одарённых детей. В теории и практике художественного воспитания не следует противопоставлять одарённого ребёнка обычному, потому что общие закономерности художественного творчества лучше прослеживаются на «обыкновенных детях», а не на «вундеркиндах» (Л.С. Выготский).

Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность ребёнка и его отношение к окружающему, соответствуют возрастным и

индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка и его роли в системе общественных отношений. С научно-педагогической точки зрения художественное творчество – незаменимый документально достоверный показатель общего психологического и педагогического развития ребёнка, представляющий большую исследовательскую ценность. В.С. Ротенберг убедительно показывает, что художественное творчество обеспечивает и развивает правополушарное пространственно-образное мышление, отличительной особенностью которого является одномерное установление многочисленных связей между предметами и явлениями. В результате этого отдельные свойства образов и их грани могут вступать во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких смысловых плоскостях, что и определяет многозначность образов в соответствующем контексте. Несмотря на то, что многозначность не только затрудняет выражение таких отношений в логически упорядоченной форме, но может даже препятствовать их осознанию, образное мышление обеспечивает антропность (естественность, непосредственность и непрерывность) восприятия реальности и принятие ее такой, какой она является сама по себе.

Креативность раскрывается через личность и в личности. Следовательно, необходимо изучать продукты креативности такого, во всех деталях, такая креативность как результат способностей искусства и эстетики, в парадигме активности. Действительно не знаки, но объекты культуры и его идеального отражения в сфере знания дают возможность в социокультурной коммуникации людей. Подтверждением такой коммуникации не являются вещи (преобразованные в потребительские товары), и преобразование внутреннего мира человека цель которого креативность искусства.

### **1.3 Образовательная среда**

Образовательная среда – область взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала.

Образовательная среда содержит несколько степеней: от регионального, федерального, до главного собственного первоэлемента среды определенной учебной организации и класса, поэтому владеет огромной мерой трудности.

Образовательная среда формируется индивидом, так как любой формируется согласно собственным индивидуальным особенностям и формирует собственное место вхождения в историческую культуру, собственное виденье ценностей. Так как любое знание лично образовательная среда имеется у каждого, в результате, особенное, индивидуальное пространство познания и развития.

В современных образовательных системах образовательная среда формируется в содействии новейших образовательных комплексов – систем, инновационных и традиционных моделей, не простых систем стандартов образования, сложного интегрирующего сущность учебных программ и планов, высокотехнологичных просветительских средств и образовательного материала, основного качества взаимоотношений, диалогического общения среди субъектами образования: детьми, родителями и преподавателями.

Еще одной характеристикой современной образовательной среды является взаимодействие множества локальных образовательных сред, взаимное использование конкретных особенностей инновационных сред одной страны в образовательном пространстве других стран, что создает схожие образовательные ситуативное многих странах и способствует развитию сферы образования в целом. Это является проявлением тенденций интеграции образовательных процессов в разных странах и регионах в

мировое образовательное пространство, которое сегодня развивается на основе идей гуманизации, демократизации и повышения стандартов[8].

В данное время под средой образования многие психологи и педагоги понимают систему, которая включает в себя следующие структурные элементы: комплекс используемых просветительных технологий; внеучебную деятельность; руководство учебно-воспитательским действием; связь с внешними просветительными и общественными институтами. В.А. Ясвин предлагает делать акцент в просветительной сфере пространственно архитектурный, общественный и психо–дидактический элементы.

Первоначальный элемент это архитектурные черте сооружения, оборудование, особенная атрибутика тренировочной ситуации. Так как в самом процессе в просветительном ходе обладает роль никак не только лишь в таком случае, кто именно обучает, кого обучает, чему обучает, однако и в каком месте обучает. Сложно сказать о духовности и индивидуальном увеличении в классе с невысоким потолком, грязновато-бурыми стенками и давней ломаной обстановкой. Настоящая сфера, находящаяся вокруг учащегося и педагога, бесспорно, проявляет мощнейшее воздействие в итоге движения преподавания.

Другой элемент просветительной сферы общественный обуславливается особенной, свойственной непосредственно этому виду культуры конфигурацией детско–зрелой одинаковости. Немаловажно, для того чтобы проделывались последующие требование: педагог и учащийся общий полисубъект формирования; присутствие среди педагогом и учащимися взаимоотношений партнерства; присутствие совместно-расчисленной тренировочной работы; наполнение существования ребенка и старших в школе коммуникацией.

Третий элемент просветительной сферы психо–дидактический содержит в себе сущность просветительного движения, усвояемые ребятами

методы операций, систему преподавания. В отсутствии колебания, значимость этого элемента пересмотреть нельзя, так как непосредственно изнутри него предоставляются решения в проблемы «чему обучать» и «равно как обучать».

Во взаимоотношениях общества и школы общество является первичным. Школа не двигает общество вперед, а лишь отражает тенденции, существующие в нем. Африканская пословица гласит: «Для того чтобы вырастить ребенка, необходимы усилия целой деревни». Действительно, для того чтобы вырастить из ребенка полноправного и зрелого гражданина общества, недостаточно только семьи, школы или любого другого социального института, а необходимо создание образовательной среды, постоянно подчеркивающей важность обучения, обеспечивающей усвоение всесторонних знаний и навыков. Образовательная среда это взаимодействие различных социальных институтов в целях обеспечения полноценного достижения целей обучения, воспитания и развития ребенка. Она помогает реализации всех функций обучения, усвоению всех элементов содержания образования.

Еще одним аргументом в пользу создания целостной образовательной среды является то, что только при активном участии общества и, прежде всего, родителей возможно сохранение и увеличение личностного, субъектного "разнообразия" человеческой популяции. Школа в большей или меньшей степени стремится к созданию единообразия в знаниях, личностных чертах, мнениях, установках, ценностях и др. В этом одна из ее функций. Но единообразная популяция менее жизнеспособна и рано или поздно обречена на вымирание. Многообразие установок, систем ценностей, индивидуальных особенностей, создаваемое каждой отдельной семьей в этих условиях, становится мощным противовесом, способствующим сохранению и развитию каждой нации и человечества в целом.

По мнению В.А. Ясвина, образовательная среда должна отвечать следующим требованиям: обеспечивать непрерывный процесс развития ребенка; восприниматься ребенком как целостная, неделимая на составные части; обладать взаимосвязанностью обучающих и воспитательных воздействий, осуществляющихся последовательно в рамках образовательной среды; отличаться четкостью и одинаковостью требований и образовательных ориентиров, которые выдвигают перед ребенком участники образовательной среды; обеспечивать ребенку положительный эмоциональный фон.

В образовательной среде, включающей школу и семью, вырабатывается автономия всех ее субъектов (ученика, учителя, родителя), развивается их самоопределяемая ответственность[11].

В настоящее время в США существует даже два отдельных термина: “schooling” формальное обучение в школе и “education” общее образование, получаемое с помощью всех социальных институтов, среди которых семья занимает одно из первых мест[37].

Возник новый подход к школе как к сообществу учащихся, в котором учатся все и ученики, и учителя. Кроме того, в сообщество входят родители и ближайшее социальное окружение школы. Сформировалось понятие “школьное сообщество”, подразумевающее, что каждая школа имеет свое “лицо” и свою систему взаимоотношений, на формирование которых влияют особенности педагогического и ученического коллективов школы; стиль сложившегося между ними взаимодействия; особенности управления школой, социально-экономические факторы территории, на которой расположена школа, и ее отношения с различными организациями. Создавая определенную систему, все перечисленные факторы влияют на процессы обучения и воспитания в школе.

А.С. Макаренко выделял следующие черты школьного сообщества: взрослые выступают в роли лидера и ведущего, а не инструктора; процесс обучения важнее, чем продукт обучения; преподавание основывается на развитии детей (с учетом их интересов, склонностей, способностей) и их ответственности в принятии решения; оценка прогресса детей происходит в процессе работы с ними и наблюдения за ними.

Для привлечения родителей к обучению детей и превращения их в помощников, поддерживающих интерес ребенка к учебе, разработан ряд принципов и практических методов: обучение родителей тому, какие общеучебные навыки лучше развивать у детей, как помогать им в учебе, как поддерживать свою роль родителя и др.; налаживание связей школы и семьи, включение родителей в работу школы и т.д.[31].

В настоящее время в России существуют как минимум две тесно связанные тенденции во взаимодействии социальных институтов. Первая из них заключается в том, что школа не хочет нести единоличную ответственность за плоды своего труда, как это было 20-30 лет назад, а родители, со своей стороны, не желают быть для школы учениками, выполняющими задания учителей по воспитанию собственных детей. Другая состоит в смене авторитарного стиля взаимоотношений педагогов и родителей на демократический. Фактически речь идет о смене парадигмы отношений между двумя социальными институтами. На наших глазах зарождаются отношения партнерства и равноправной ответственности всех участников педагогического процесса.

В современных условиях одна школа не может обеспечить полноценное достижение целей обучения и воспитания. Иные социальные институты, в частности семья, должны найти свое место в этом сложном процессе, определяющем дальнейшее существование и прогресс нашего общества [15].

Т.Н. Шамова и Т.М. Давыденко считают, что управление образованием в современных условиях это целостная система, обеспечивающая сохранение педагогических традиций, норм, социокультурных основ общества и вместе с тем преобразующая жизнедеятельность всех участников образовательного процесса.

Управление является одним из основных ресурсов развития образовательной среды школы и составляет основу целенаправленных изменений и нововведений.

Деятельность школы должна быть направлена на развитие личности выпускника, на создание условий для его самоопределения и самореализации.

Школа не существует изолированно от социально–педагогических процессов в обществе. Растет количество конфликтных ситуаций в школе, агрессивных, бесприютных детей, нуждающихся в социальной, психологической помощи.

В общеобразовательных школах учатся одновременно одаренные и обычные дети, поэтому возникает необходимость создания особой образовательной среды, которая даст возможность развиваться каждому ребенку по его способностям и потребностям.

В настоящее время имеется ряд проблем, связанных с эффективностью и деятельностью системы управления, ее способностью качественно обеспечить будущие преобразования, в том числе образовательной среды школы. Прежние формы управления перестают удовлетворять изменяющимся условиям. Для создания новой системы управления школой необходимо четко представлять модель будущей образовательной среды школы, определить направления ее развития, провести детальный анализ результатов деятельности.

Современная образовательная деятельность вызывает необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» формулой «учись учиться». И

в связи с этим требует создания адаптивной образовательной среды на всех уровнях и соответствующей системы управления.

Успешная деятельность любой школы может быть построена как движение от постановки целей к анализу ресурсов, дальнейшему планированию деятельности школы, направленной на ее развитие[39].

Проблеме формирования образовательной среды посвящены работы Ш.А. Амонашвили, М.М. Поташника, Е.А. Ямбурга и других авторов. Отечественными учеными рассматривались такие вопросы как усиление воспитательного воздействия микросреды на личность, локальная образовательная среда и пути ее становления, предметная среда для детей, диагностика эффективности образовательной среды, среда обитания человека, социальная экология, неблагоприятное положение подростка среди сверстников и др.

Для развития образовательной среды необходимо прогнозировать результат на основе имеющихся ресурсов, учитывая влияние внешней среды. Необходим поиск новых педагогических технологий, ресурсов, резервов развития.

Управление – не только основной ресурс развития образовательной среды, но и главная компетентностная составляющая профессиональной деятельности учителя, так как носителем основных направлений управленческих функций в педагогической системе может быть любой из субъектов образовательного процесса. Человеческие ресурсы – это тот «золотой ресурс», который руководитель школы должен изучать и включать в образовательный процесс.

Педагог, проектирующий образовательную среду, может пользоваться определенным алгоритмом, принося собственное творческое видение решения возникающей проблемы.

В новых меняющихся условиях образование должно стать универсальным средством формирования нового социального опыта,

обеспечивающего закрепление в сознании детей и подростков новых ориентиров общественного и культурного развития общества.

Современная школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой стороны, по возможности гибко реагировать на социокультурные потребности среды. Главным итогом такой двусторонней деятельности является адаптация детей всех ступеней обучения к быстроменяющейся жизни, а учебно-воспитательный (образовательный) процесс организован с учетом социальных запросов населения и требований государства к образовательным стандартам.

В технологию управления развитием образовательной среды Гершунский Б.С. включал организационную структуру методической службы школы; обновление содержания; комплексно-целевые программы, определяющие приоритеты в использовании прогрессивных технологий для обучения педагогов и научно методическое сопровождение в виде активных методик развития ученика, диагностику результатов ученика в УВП; мониторинг адаптивности образовательной среды, здоровьесбережения, повышения качества обучения, роста профессионального мастерства учителя.

Организационно-педагогические условия управления развитием образовательной среды школы включают повышение педагогической культуры, развитие педагогического мастерства, организацию обмена передовым опытом по использованию педагогических технологий.

Главная задача школы сегодня это формирование личности ребенка в соответствии с его способностями, интересами и возможностями. Решение данной задачи требует от учителя полного переосмысления содержания, методов и форм, предметов индивидуальной работы, ориентированной на потребности конкретного ребенка, использования нетрадиционных, оригинальных подходов к организации образовательной среды.

Ресурсы образовательной среды – это те человеческие, материальные, духовные средства и их источники, которые позволяют при необходимости их привлекать и использовать для эффективного функционирования и развития каждого индивида и образовательной системы школы, дальнейшего её развития.

При формировании такой образовательной среды необходимо учитывать ее особенности: социальные, социально-психологические, психолого-педагогические, материальные, кадровые; строить образовательное пространство школы, ориентированное на развитие личности ребенка, сохранение его здоровья и успешную адаптацию к жизни, в соответствии с возрастными характеристиками возможностей ребенка [22].

Развитие образовательной среды должно строиться на принципе системности и комплексности, непрерывности и целостности, открытости, вариативности и гибкости.

Технология проектирования управления развитием образовательной среды школы предполагает:

- 1) изучение образовательных запросов и потребностей учащихся, их родителей, социального окружения;
- 2) моделирование и проектирование необходимого и реально достижимого результата изменения образовательной среды на основе профессиональных, технологических и диагностических ресурсов.
- 3) разработку программы развития образовательной среды и создание творческих групп, реализующих целевые проекты развития образовательной среды школы.

Проектная структура управления, в отличие от традиционной иерархической, позволяет обеспечить взаимодействие всех субъектов управления.

Управление развитием образовательной среды на основе использования всех видов ресурсов на этапах организации и внедрения позволяют повысить и активизировать всю систему управления [22].

Важнейшая цель управления состоит в том, чтобы добиться организационного единства школьного коллектива на основе общности целей и решаемых задач.

Мы изучили опыт художественно-эстетического образования в городе Челябинске. Многие образовательные учреждения имеют опыт создания художественно-эстетического образования. Например, в МОУ № 56 города Челябинска теоретическими и практическими аспектами в совершенствовании технологии художественно-эстетического образования занимаются Э.Ф. Вертякова, Е.Л. Савченко, Е.В. Васина. Под их руководством построена система поликультурной образовательной среды [7].

Поликультурная образовательная среда должна строиться на основе общепризнанных общечеловеческих ценностей с учетом полиэтничности, этнокультуры, этнопсихологии данного региона [7].

Система представляет совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационно целевого, организационно методического, содержательно-процессуального и критериально-уровневого, которые нужны в создании целенаправленного процесса художественно-эстетического воспитания и развития учащихся в поликультурной образовательной среде.

Содержательный блок данной системы включает не только процесс социализации детей с изучением культуры своего народа, с формированием этнической идентичности и вхождения в мировую культуру, но и художественно эстетическое образование как адекватный способ интеграции подрастающего человека в мир культуры и современное общество, с помощью передачи образов человеческой деятельности и ценностей культуры [7]. По их мнению, поликультурная образовательная среда будет реализовываться на основе культурологического, деятельностного, аксиологического подходов и принципов: системно-интегративного и преемственности (урочной, внеурочной художественно-эстетического образования и дополнительно художественно-эстетического образования),

доступности, интеграции общего и дополнительного образования. Технологический блок включает несколько направлений деятельности по художественно-эстетическому образованию: развитие эмоциональной сферы обучающихся; формирование эстетического вкуса; формирование навыков исполнения в разных видах искусства и от элементарного до продвинутого уровня; формирование навыков синтеза, анализа и творческого воспроизводства образов искусства. В содержательный компонент данного блока входят технологии художественно-эстетического образования не как совокупность методов, способов и приёмов образования, а как пакет инструментов для освоения успешного содержания образования.

Таким образом, изучив теоретические и практические основы системы поликультурной образовательной среды, мы разработали и проверили модель управления процессом художественно-эстетического развития обучающихся, которая будет представлена в параграфе 2.2.

## Выводы по 1 главе

В первой главе мы рассмотрели проблему управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

1. Изучив понятия: «управление», «управление процессом» выяснили, что управление это целеполагающее, т. е. созидательное, продуманное, организующее и регулирующее воздействие людей на собственную общественную жизнедеятельность, которое может быть осуществлено как непосредственно (в формах самоуправления), так и через специально созданные органы и структуры.

Процесс – (от лат. processus – ход, продвижение) представляет собой «закономерную, последовательную, непрерывную смену следующих друг за другом моментов развития чего-либо».

Процесс управления – это деятельность субъекта управления по согласованию общей работы для достижения целей организации.

2. Рассмотрели художественно-творческое развитие и её особенности. Художественное творчество – это часть системы эстетического и художественного воспитания и способ развития личности.

Художественно-творческое развитие детей – процесс создания образов, поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи, изобразительной, игровой, музыкальной.

Компоненты художественно творческого развития: творческие способности, творческое мышление, творческое воображение.

Выявляя особенности, мы выяснили, что художественно-творческое развитие, включённое в образовательный процесс устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным её осмысление. Художественное воспитание – это есть собственное художественное творчество ребёнка. Оно (художественное творчество) всегда антропно, делает человека наследником культуры предков, Развивает зрение, слух, пространственные, цветовые,

конструктивно композиционные способности. В перспективе это необходимо для любой профессии.

3. Мы изучили возможности образовательной среды. Под образовательной средой понимается система, включающая в себя структурные элементы такие как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Кроме того, выяснили, что для управления образовательной среды необходимы организационная структура методической службы школы, обновление содержания образования, комплексно-целевые программы, определяющие приоритеты в использовании прогрессивных технологий для обучения педагогов. Необходимо научно-методическое сопровождение в виде активных методик развития ученика, диагностик результатов ученика в УВП; мониторинга адаптивности образовательной среды, здоровьесбережения, повышения качества обучения, роста профессионального мастерства учителя. Для нашего исследования представляет интерес поликультурная образовательная среда, которая представляет совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевого, организационно-методического, содержательно-процессуального и критериально-уровневого, необходимые при создании целенаправленного процесса художественно-эстетического воспитания и развития учащихся. Теоретические и практические основы поликультурной образовательной среды, послужили основой для разработки модели управления процессом художественно-эстетического развития обучающихся.

## **Глава 2. Методика организации экспериментальной работы по проблеме исследования**

### **2.1. Организация экспериментальной работы**

С целью практического обоснования выводов, полученных в ходе теоретического изучения проблемы «Управление процессом художественно-творческого развития обучающихся» была проведена экспериментальная работа на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». Эксперимент проводился с сентября 2015 года по май 2016 год. В нём приняли участие 90 обучающихся 2-ых классов.

Исследование состояло из констатирующего этапа.

Цель констатирующего этапа эксперимента: определить уровень художественно-творческого развития обучающихся и разработать модель управления художественно-творческим развитием обучающихся.

Задачи экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностические методики художественно-творческого развития обучающихся;
2. Провести констатирующий эксперимент;
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента
4. Разработать модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

Констатирующий этап эксперимента:

Для выяснения уровня художественно-творческих развития детей мы использовали следующие методики:

1. Психодиагностика творческого мышления Елены Туник модификация тестов Гилфорда или Торренса.
2. Выявление уровня развития воображения тест Л.А. Венгера.
3. Определения творческих способностей учащихся по Методике Г.Дэвиса.

## 1. Психодиагностика творческого мышления Елены Туник

(модификация тестов Гилфорда или Торренса)

Процедуры проводятся около 40 минут.

Этот тест рассчитан для обучающихся от 5 до 15 лет. С обучающимися от 5 до 8 лет процедура проводится индивидуально.

*Субтест 3а. Слова*

Модификация для детей 5—8 лет.

Субтест проводится индивидуально.

### **Задача**

Необходимо придумать слова, начинающиеся или оканчивающиеся определенным слогом.

Инструкция для испытуемого:

1 часть. Сочини слова, начинающиеся на слог «по», например «полька». Время ответа 2 минуты.

2 часть. Сочини слова, которые оканчиваются слогом «ка», например «сушка». Время ответа 2 минуты.

Время выполнения всего субтеста 4 минуты.

### **Оценивание**

Результаты выполненного субтеста оцениваются в баллах.

Имеются два показателя. 1) **Беглость** — общее число приведенных слов.

1 слово — 1 балл:

$$B = n$$

B коэффициент беглости,

n общее число слов.

Также, нужно вычеркнуть слова, которые повторяющиеся и не считать неадекватные слова.

2) **Оригинальность** — количество оригинальных слов, которые приведены один раз на выборку 30 обучающихся.

1 оригинальное слово — 5 баллов:

$$Op = 5 k.$$

Op — показатель оригинальности,

k — число оригинальных слов,

$T_3 = n + 5k$ .

$T_3$  — суммарный показатель третьего субтеста (для обучающихся 5—8 лет).

## **2. Тест Л.А. Венгера упражнение «Дорисуй предмет»**

### **3. ( для детей 5-8 лет)**

Цель: выявление развития уровня воображения у обучающихся.

Материал: карандаши, карточки с линиями.

Описание:

Упражнение 1. Внимательно посмотри, на что похожа каждая фигурка?

Перечисли все варианты, а потом дорисуй так, как себе это представляешь.

Упражнение 2. Дорисуй кружки так, чтобы получился рисунок.

Объедини несколько кружков в один рисунок.

Упражнение 3. Придумай, рисунки из этих геометрических фигур.

Используй каждую фигуру несколько раз и меняй их размеры. Но не используй фигуры.

Анализ результатов:

За правильно выполнение задания обучающийся получает 1 балл.

При подсчёте суммы всех баллов: более 14 баллов – у обучающегося уровень развития воображения высокий. От 13 до 10 баллов – уровень развития воображения средний. Меньше 9 баллов – уровень развития воображения низкий.

## **3.Методика Г.Дэвиса определения творческих способностей учащихся**

Методика Г. Дэвиса предназначена для изучения творческих способностей обучающихся. Основным методом изучения является тестирование. Она предназначена для обучающихся 7-9 лет. Исследование проводит педагог или психолог с обучающимися.

Результаты исследования предусмотрены для учителей, воспитателей, социального педагога, классных руководителей. Методика проводится в обычных условиях учебного заведения (групповая форма тестирования). Интерпретация результатов проводится в согласовании с ключом оценки и обработки данных исследования.

Если сумма ответов соответствует или больше 15, то можно предположить наличие творческих способностей у обучающегося. Педагог должен знать, что это еще нереализованные возможности. Главной проблемой является помощь в их реализации, потому что часто другие особенности характера мешают им в этом. Нужны такт, общение на равных, постоянное отслеживание за их творческими продуктами, юмор, периодическое подталкивание на «великие дела» и требовательность. Избегать острой и частой критики, чаще давать свободный выбор темы и режим творческой работы.

Результаты констатирующего эксперимента представлены в III главе. Результаты показали, что необходима разработка модели управления процессом художественно - творческого развития обучающихся.

## 2.2. Модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся

Модель управления процессом художественно – творческого развития обучающихся, как система является целостностью трех компонентов: целеполагающего, содержательного, результативного компонентов, в составе которых отражены как основные, так и вспомогательные процессы (рис.1).

*Целеполагающий компонент* модели включает: цель, теоретико-методологические подходы, функции управления, этапы и стадии, управленческий состав, субъекты воздействия.

Целью реализации данной модели является повышение художественно – творческой развитости обучающихся.

Для достижения поставленной цели мы изучили систему взаимодействия педагогов и обучающихся МАОУ «СОШ № 73 г.Челябинска».

Процесс целеполагания предполагает в своей реализации следующий алгоритм: показ личной и социальной значимости художественно-творческих ценностей; педагогическое стимулирование интереса к выявлению уровня художественно-творческой развитости; исследование мотивов повышения уровня художественно-творческой развитости и его соотнесение с ожидаемым результатом; формулирование цели и задач по повышению уровня художественно-творческой развитости у обучающихся; педагогическое обоснование вовлечения обучающихся в разные виды творческой деятельности на основе художественно-творческих позиций.

В нашей модели мы опирались на методологические подходы, такие как: аксиологический, культурологический и системно-деятельностный. Рассмотрим их подробнее.

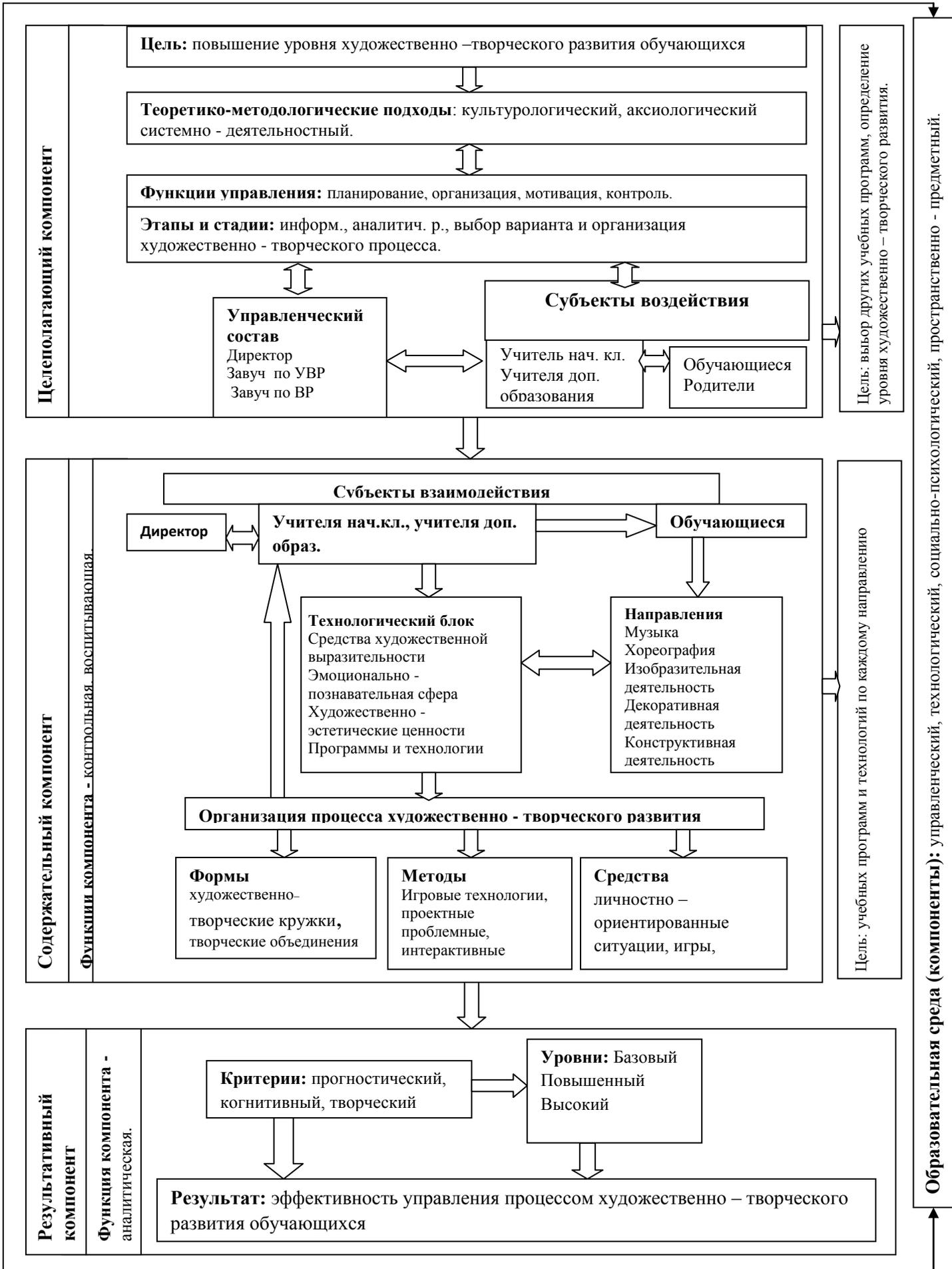


Рис.1 Модель управления художественно – творческим развитием обучающихся

Аксиологический подход осуществляет значимость приспособления взаимосвязи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и взаимоотношений к окружающему миру.

1. Этот подход в педагогике обозначает принятие и реализацию в мире ценностей жизни человека, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом.

2. Значительную ценность предоставляет идея личности гармонично развивающейся.

3. С переменой социально-экономических обстоятельств жизни меняются педагогические ценности. В процессе формирования науки и практики педагогики выделяются изменения: связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративное и потом на проблемно-развивающее и личностно-ориентированное; с переходом к личностно-гуманному от командно-регулирующего воспитания.

Культурологический подход определен объективной взаимосвязанностью культуры с человеком как системой ценностей. В самом человеке содержится часть культуры. Он вкладывает что-то совершенно новое. Человек является создателем новых компонентов культуры. В связи с данным изучение культуры предполагает: 1. развитие человека; 2. формирование его как творческой личности.

Системно-деятельностный подход – это осуществление учебного процесса, в котором основная роль отводится активной и разносторонней, самостоятельной познавательной деятельности обучающегося. Основным моментом является плавный переход от информационного репродуктивного знания к знанию действия.

Поскольку в методологическом основании модели лежат аксиологический, культурологический и системно-деятельностный подходы, то педагог и обучающийся являются равноправными субъектами процесса

художественно творческого развития и сам процесс осуществляется в их взаимодействии. То есть процесс художественно – творческого развития двухсторонний: с одной стороны, осуществляются организационное и целенаправленное воздействие педагога на обучающегося, с другой – организованная деятельность самих обучающихся.

Взаимодействие на данном этапе осуществляется между учителями, обучающимися, родителями. В управленческий состав входят: директор, завуч по УВР, завуч по ВР. Во взаимодействии они исследуют обстановку. Далее ставят цель для повышения уровня художественно-творческого развития (выбор других учебных программ, определение уровня художественно творческого развития).

Данный компонент выполняет ориентирующую функцию, то есть способствует формированию у обучающихся определенного отношения к уровню своей художественно – творческой развитости.

Реализация данного компонента содействует повышению степени выраженности критериев культурологического компонента.

В целеполагающем компоненте функцией является ориентирующая функция.

*Содержательный компонент* включает в себя следующие компоненты: субъекты взаимодействия (директор, учителя, обучающиеся). Учителя взаимодействуют с обучающимися под руководством директора;

Направления (музыка, хореография, изобразительная деятельность и т.д.). С их помощью осуществляется взаимодействие;

технологический блок включает в себя: средства художественной выразительности, эмоционально-познавательная сферу, художественно-эстетические ценности, программы и технологии;

организация процесса художественно творческого развития проводится с помощью форм (художественно творческие кружки,

объединения), методов (игровые технологии, проектные проблемные, интерактивные) и средств (личностно-ориентированные, ситуации и т.п.)

На данном этапе происходит передача обучающимся художественно – творческих способностей, лежащих в основе художественно-творческого развития детей; формирование мотивации обучающихся. выдвигается уже скорректированная цель (учебные программы по каждому направлению).

Функции содержательного компонента являются наиболее актуальными.

Анализ теоретических предпосылок и сложившегося опыта художественно-творческого развития у обучающихся показал, что в большинстве исследований авторы предлагают осуществлять развитие в художественно-творческой деятельности, в том числе и посредством дополнительного образования. В школе инициатором художественно-творческого развития является педагог, а в учреждении дополнительного образования – сам обучающийся. Формами организации дополнительного образования обучающихся выступают: художественно – творческие кружки, творческие объединения и др.

*Результативный компонент* выявляет степень художественно-творческой развитости обучающихся. Он содержит критерии (прогностический, когнитивный, творческий) и уровни (базовый, повышенный, высокий).

Поэтому направлениями реализации содержания этого компонента являются: повторная диагностика и определение уровня художественно – творческой развитости.

Результатом проведения итоговой диагностики художественно-творческих способностей является повышение уровня художественно – творческой развитости до «высокого».

*Разработанная нами модель выполняет следующие специфические функции:* планирование, организацию, мотивацию, контроль.

Так же определенная ведущая функция соответствует каждому компоненту модели. Так компоненту целеполагания соответствует ориентирующая функция, содержательному – контрольная, воспитывающая, организаторская, результативному – аналитическая функция.

Модель управления процессом художественно-творческого развития как система, проходит в своем развитии этапы зарождения, становления, стабильного функционирования и дисгармонии.

Нами определена так же этапность, как характеристика процесса реализации модели, отражающая особенности проходящих обучение в школе обучающихся по направлению художественно – творческого развития. На ценностно-адаптационном этапе осуществляется выявление актуальности реализации подобной модели в обучающейся среде, выбор и адаптация форм и методов художественно-творческого развития посредством вовлечения обучающихся в художественно - творческую деятельность. Педагогом уточняются программы дисциплин направления художественно - творческой деятельности, отработывается методика оценки уровня художественно-творческого развития обучающихся. Обучающимся постигаются на уровне принятия или неприятия определенные художественно-творческие способности.

На познавательном-творческом этапе разработанная модель стабильно функционирует. Педагогом осуществляется реализация программы художественно-творческого развития, ожидается повышение уровня художественно – творческой развитости обучающихся.

Обучающимся осваиваются художественно-творческие навыки, происходит создание личной художественно – творческой развитости.

Таким образом, управление процессом художественно-творческого развития обучающихся, мы рассматриваем как способ интеграции подрастающего человека в мир культуры и современного общества, путем передачи образцов художественно-творческой деятельности и общечеловеческих ценностей культуры.

## Выводы по 2 главе

Для выяснения уровня художественно-творческого развития детей мы использовали следующие методики:

1. Психодиагностика творческого мышления Елены Туник модификация тестов Гилфорда или Торренса.
2. Выявление уровня развития воображения тест Л.А. Венгера.
3. Определение творческих способностей, учащихся по методике Г.Дэвиса.

В психодиагностике творческого мышления Елены Туник, учитывается: беглость, оригинальность гибкость.

Тест Л.А. Венгера «Дорисуй предмет» направлен на выявление развития уровня творческого воображения у обучающихся (для детей 5-8 лет).

Методика Г. Дэвиса предназначена для изучения творческих способностей обучающихся. Основным методом изучения является тестирование. Она предназначена для обучающихся 7-9 лет. Исследование проводит педагог или психолог с обучающимися.

Нами была разработана модель управления процессом художественно – творческого развития обучающихся.

*Целеполагающий компонент* модели управления процессом художественно-творческого теоретико-методологические подходы, функции управления, этапы и стадии, управленческий состав, субъекты воздействия.

*Содержательный компонент* включает в себя следующее: передача обучающимся художественно-творческих способностей, лежащих в основе художественно-творческого развития людей; формирование мотивации обучающихся.

*Результативный компонент* выявляет степень художественно-творческой развитости обучающихся.

### **Глава 3. Результаты экспериментальной работы по проблеме исследования**

#### **3.1. Анализ результатов диагностической работы на констатирующем этапе исследования**

На констатирующем этапе для выяснения уровня художественно-творческого развития детей мы использовали следующие методики: диагностика творческого мышления Елены Туник, тест Л.А. Венгера на выявление уровня развития воображения, методика Г.Дэвиса определения творческих способностей учащихся. Эксперимент проводился с сентября 2015 года по май 2016 год. В нём приняли участие 90 обучающихся 2-ых классов.

Исследование состояло из констатирующего этапа.

Цель констатирующего этапа эксперимента: определить уровень художественно-творческого развития обучающихся, разработать модель художественно-творческого развития обучающихся.

Задачи экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностические методики художественно-творческого развития обучающихся;
2. Провести констатирующий эксперимент;
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента
4. Разработать модель "Управления процессом художественно-творческого развития обучающихся "

Констатирующий этап эксперимента:

Для выяснения уровня художественно-творческих развития детей мы использовали следующие методики:

4. Психодиагностика творческого мышления Елены Туник модификация тестов Гилфорда или Торренса,

5. выявление уровня развития воображения тест Л.А. Венгера ,
6. методика Г.Дэвиса определения творческих способностей учащихся.

Рассмотрим результаты по «Диагностике творческого мышления Елены Туник» .

Таблица 1. Процентные результаты диагностики ««Диагностика творческого мышления Елены Туник» .

Уровень развития творческих способностей	2 "а"	2 "в"	2 "д"
Высокий	25% (8 человек)	21% (6 человек)	18 % (5 человек)
Средний	56%(18 человек)	54% (15 человек)	56 % (17 человек)
Низкий	19% (6 человек)	25% (7 человек)	26 % (8 человек)

Как видно, из выше представленной таблицы 25% испытуемых из 2 "а", 21% из 2 "в", 18 % испытуемых из 2 "д" показали высокий уровень развития креативности. Высокие показатели по данному аспекту могут свидетельствовать о том, что обучающиеся данного уровня развития могут представить предметы в пространстве и времени, могут превращать мысли в конструкции. Так же 56% из 2 "а", 54% из 2 "в", 56 % из 2 "д" – имеют средний уровень. 19 %, 25%, 26 % показали низкий уровень.

#### Результаты теста Л.А. Венгера на выявление уровня развития воображения

Проведя тестирование на определение уровня развития воображения школьников и получив данные по критериям воображения, мы получаем следующие диагностические данные, представленные в таблице (см. таблицы 1). Таблица 1. Значения показателей теста (в баллах) учащихся 2-го класса

Рассмотрим диагностические результаты критериев воображения (в среднем по классу) и их интерпретацию. Продуктивность. Этот показатель не является специфическим для воображения, но применение его позволяет наблюдать ход творческой мысли под воздействием воображения. Полученные данные показывают, что активность продуктивности в классе выше среднего. Это говорит о наличии у детей устремлений, проектов, идей, которые они готовы воплощать.

По результатам диагностики 2 "д" по методике «Нарисуй что-нибудь», где детям предлагается придумать и нарисовать что-нибудь необычное, мы получили следующие результаты по уровню развития воображения у детей:

1 ребёнок с очень высоким уровнем воображения (10 баллов);

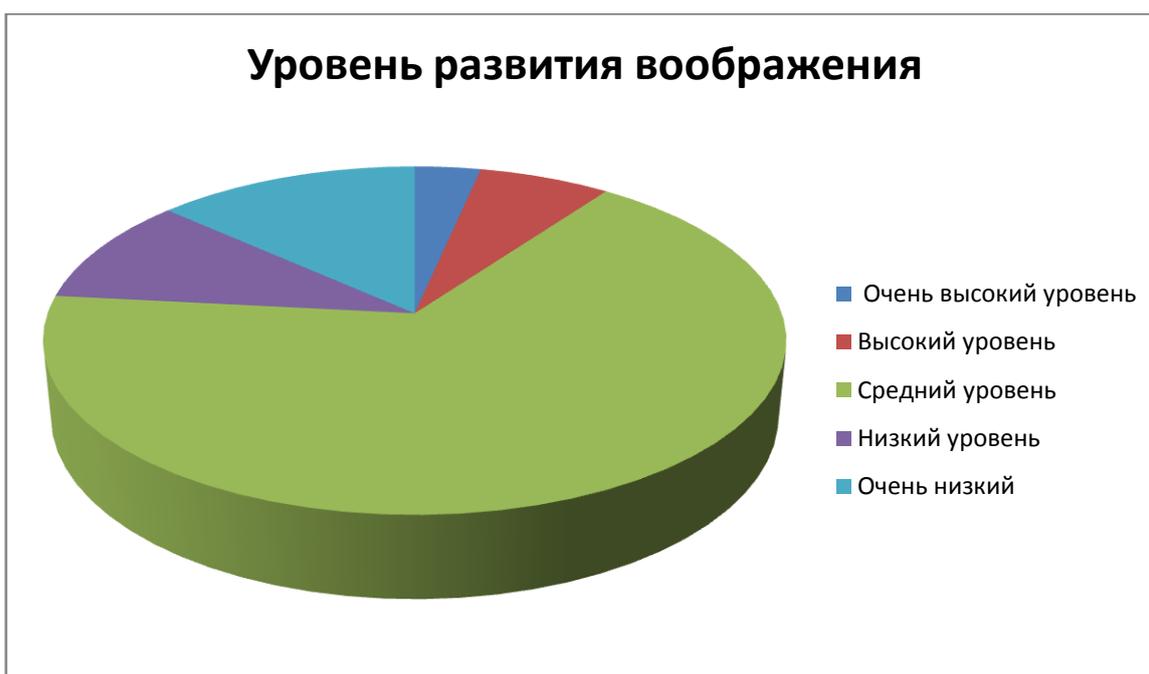
2 детей с высоким уровнем (8-9 баллов);

20 детей со средним уровнем (5-7 баллов);

3 ребёнка с низким уровнем (3-4 балла);

4 ребёнка с очень низким уровнем (0-2 балла);

Диаграмма 1. Результаты диагностики воображения



Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство детей имеет средний уровень развития воображения.

По результатам диагностики детей 2 "а" класса, по методике «Нарисуй что-нибудь», мы получили следующие результаты:

1 ребёнок с очень высоким уровнем воображения (10 баллов).

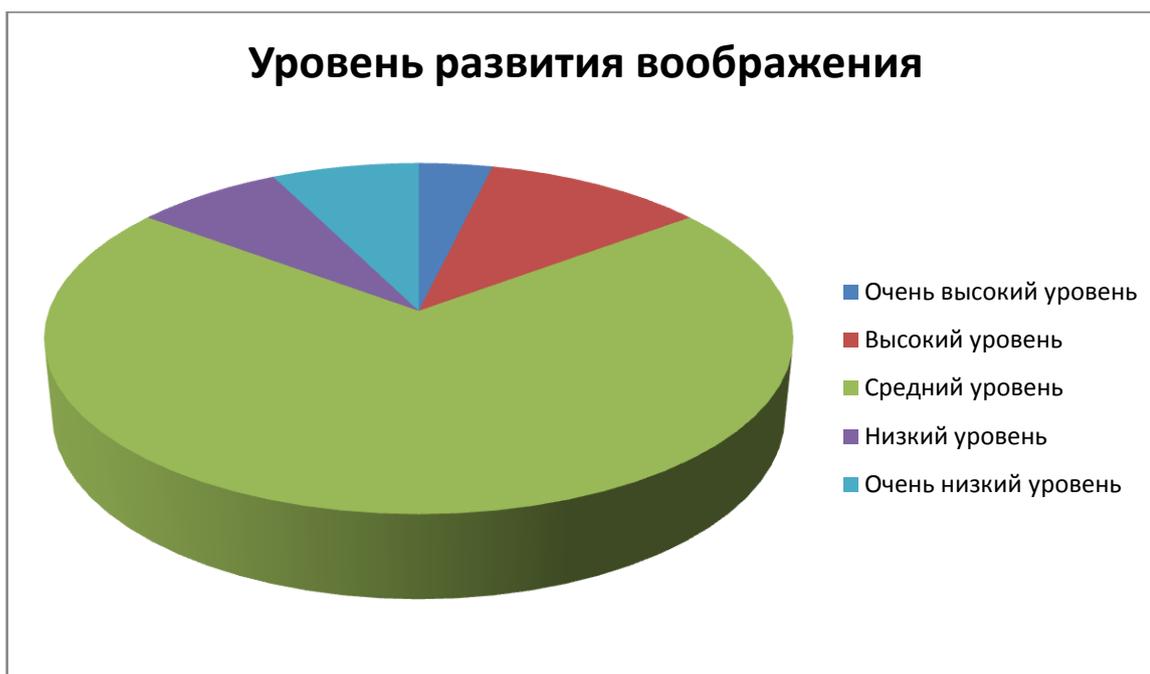
3 детей с высоким уровнем (8-9 баллов)

19 детей со средним уровнем (5-7 баллов)

3 ребёнка с низким уровнем (3-4 балла)

2 с очень низким уровнем (0-2 балла)

Диаграмма 2. Результаты диагностики воображения 2 "а" класса



Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство детей в этом классе имеет средний уровень развития воображения.

По результатам диагностики детей 2 "в" класса, по методике «Нарисуй что-нибудь», мы получили следующие результаты:

1 детей с очень высоким уровнем воображения (10 баллов).

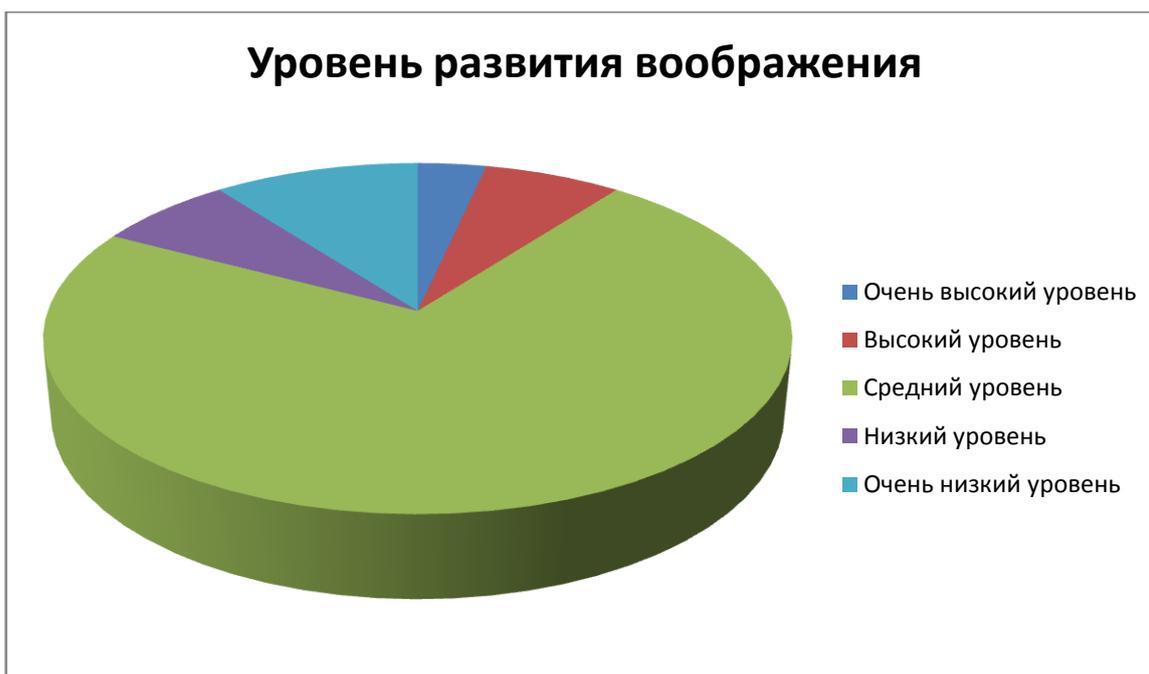
2 детей с высоким уровнем (8-9 баллов)

21 детей со средним уровнем (5-7 баллов)

2 детей с низким уровнем (3-4 балла)

3 детей с очень низким уровнем (0-2 балла)

Диаграмма 4. Результаты диагностики воображения



Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство детей во всех классах имеет средний уровень развития воображения.

Оценка рисунка ребенка производилась в баллах по следующим критериям:

10 баллов - ребенок за отведенное время придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Рисунок оказывает большое впечатление на зрителя, его образы и детали тщательно проработаны.

8-9 баллов - ребенок придумал и нарисовал что-то достаточно оригинальное, с фантазией, эмоциональное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо.

5-7 баллов - ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны средне.

3-4 балла - ребенок нарисовал нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали.

0-2 балла - за отведенное время ребенок так и не сумел ничего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

Таким образом, эти полученные данные говорят о детской жизненной позиции, конформности, развивающейся творческой и интеллектуальной активности. Разработанность. Высокие значения этого показателя характерны при высокой успеваемости, способности к изобретательской и конструктивной деятельности, конкретности и точности. Низкие значения - характерны при недисциплинированности, отставании, нерадивости, халатности, невнимательности. Полученные нами данные показывают конструктивную направленность развития способностей, изобретательской деятельности и успеваемости детей в классе.

Исходя из результатов данного исследования, получаем данные (в процентном соотношении) уровня развития воображения детей в классе. Таким образом, уровень развития воображения соответствует среднему перспективному уровню развития воображения школьников данных классов.

### **Результаты методики Г.Дэвиса определения творческих способностей учащихся.**

Процентные результаты методики Г. Дэвиса (определение творческих способностей учащихся).

Уровень развития творческих способностей	2 А	2 в	2 д
Высокий	37% (12 человек)	29% (8 человек)	37% (12 человек)
Средний	46% (15 человек)	64% (18 человек)	46% (15 человек)
Низкий	17% (3 человек)	7% (2 человека)	17% (3 человек)

По данным таблицы, высокий уровень развития творческих способностей по методике Г. Дэвиса проявляется: 37% - 3 «а», 3 «д» 29% - у 3 «в». Так же 64% у 2 «а» и 2 «д», 46% из 2 «в» – имеют средний уровень. 2 «а» и 17% и 3 «в» 7% показали низкий уровень развития творческих способностей.

Таким образом, по результатам всех трех методик мы можем сделать вывод о том, что уровень художественно творческого развития обучающихся в исследуемых классах средний.

### Выводы по 3 главе

Для определения уровня художественно – творческого развития мы изучили и остановились

По результатам исследования 25% испытуемых из 2 "а", 21% из 2 "в", 18 % испытуемых из 2 "д" показали высокий уровень развития креативности. Высокие показатели по данному аспекту могут свидетельствовать о том, что обучающиеся данного уровня развития могут представить предметы в пространстве и времени, могут превращать мысли в конструкции. Так же 56% из 2 "а", 54% из 2 "в", 56 % из 2 "д" – имеют средний уровень. 19 %, 25%, 26 % показали низкий уровень.

Уровень развития воображения соответствует среднему перспективному уровню развития воображения школьников данных классов.

Высокий уровень развития творческих способностей по методике Г. Дэвиса проявляется: 37% -3 «а», 3 «д» 29% - у 3 «в». Так же 64% у 2 «а» и 2 «д», 46% из 2 «в»– имеют средний уровень. 2 «а» и 17% и 3 «в» 7% показали низкий уровень развития творческих способностей.

Таким образом, по результатам всех трех методик мы можем сделать вывод о том, что уровень художественно творческого развития обучающихся в исследуемых классов средний.

## Заключение

Целью нашего исследования было теоретически обосновать проблему исследования разработать модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

Нами были выдвинуты следующие задачи:

1. Рассмотреть сущность понятий: «управление», «управление процессом».
2. Рассмотреть особенности «художественно-творческого развития».
3. Изучить управление образовательной средой.
4. Провести экспериментальную работу по диагностике уровня художественно – творческого развития обучающихся.
5. Разработать и проверить модель управления процессом художественно-творческого развития обучающихся.

1. Изучив и проанализировав психолого – педагогическую литературу по проблеме: «Управление процессом художественно-творческого развития обучающихся» мы изучили понятия: «управление», «управление процессом».

Управление — это целеполагающее, т. е. созидательное, продуманное, организующее и регулирующее воздействие людей на собственную общественную жизнедеятельность, которое может быть осуществлено как непосредственно (в формах самоуправления), так и через специально созданные органы и структуры.

Процесс управления—это деятельность субъекта управления по согласованию совместного труда работающих для достижения целей организации.

## 2. Рассмотрели художественно-творческое развитие и её особенности.

Художественно-творческое развитие детей – часть системы эстетического и художественного воспитания и способ развития личности путем решения задач, изобразительной, игровой, музыкальной.

Особенности художественно-творческого развития:

1. Художественно-творческое развитие, включённое в образовательный процесс, устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным её осмысление.

2. Художественное воспитание – это есть собственное художественное творчество ребёнка.

3. Делает человека наследником культуры предков, развивает зрение, слух, пространственные, цветовые, конструктивно композиционные способности. В перспективе это необходимо для любой профессии.

Компоненты художественно творческого развития: творческие способности, творческое мышление, творческое воображение.

3. Под образовательной средой понимается система, включающая в себя структурные элементы такие как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Для управления образовательной среды необходимо:

А) организационная структура методической службы школы, обновление содержания образования, комплексно-целевые программы, определяющие приоритеты в использовании прогрессивных технологий для обучения педагогов;

Б) научно-методическое сопровождение в виде активных методик развития ученика, диагностик результатов ученика в УВП; мониторинга

адаптивности образовательной среды, здоровьесбережения, повышения качества обучения, роста профессионального мастерства учителя;

В) поликультурная образовательная среда, представляет совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационно целевого, организационно методического, содержательно- процессуального и критериально-уровневого, необходимые при создании целенаправленного процесса художественно-эстетического воспитания и развития учащихся. Теоретические и практические основы поликультурной образовательной среды, послужили основой для разработки модели управления процессом художественно-эстетического развития обучающихся.

4. Эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». с сентября 2015 года по май 2016 год. В нём приняли участие 90 обучающихся 2-ых классов.

Для выяснения уровня художественно-творческих развития детей мы использовали следующие методики:

1. Психодиагностика творческого мышления Елены Туник модификация тестов Гилфорда или Торренса.
2. Выявление уровня развития воображения тест Л.А. Венгера.
3. Определение творческих способностей учащихся по Методике Г.Дэвиса.

В психодиагностике творческого мышления Елены Туник, учитывается: беглость, оригинальность гибкость.

Тест Л.А. Венгера упражнение «Дорисуй предмет» направлен на выявление развития уровня воображения у обучающихся (для детей 5-8 лет).

Данный опросник креативности (ОК) фокусирует наше внимание на тех элементах, которые связаны с творческим самовыражением.

5. Нами была разработана модель повышения уровня художественно – творческого развития обучающихся.

*Целеполагающий компонент* модели художественно – творческого воспитания обучающихся включает субъектов процесса воспитания и их структуру, цель модели.

*Содержательный компонент* включает в себя следующее: передача обучающимся художественно – творческих способностей, лежащих в основе художественно – творческого развития людей; формирование мотивации обучающихся.

*Результативный компонент* выявляет степень художественно – творческой развитости обучающихся.

Для определения уровня художественно – творческого развития мы изучили уровень развития творческих способностей, творческого воображения и творческого мышления обучающихся, который показал, что у 30% обучающихся высокий уровень развития, у 30% детей уровень выше среднего, а у 40% обучающихся средний уровень развития.

Таким образом, результаты показали, что необходима целенаправленная работа по управлению процессом художественно-творческого развития обучающихся.

Цель данной работы достигнута, гипотеза подтвердилась, однако остаются неразрешенными некоторые вопросы. Они затрагивают проверку разработанной нами модели не только в одной школе, но и в других образовательных учреждениях. Представляется интересным не только результаты уровня художественно-творческого развития обучающихся по конкретному направлению (музыка, изобразительное искусство и т.д.), но и управление образовательным процессом.

## Библиографический список

- 1.Аляев Ю.А., Формирование управленческих компетенций с использованием экспертных систем обучения [Текст] / Ю. А. Аляев, А. Ю.Беляков, Л. К. Гейхман // Открытое образование. – М., 2006. – №3, – С. 19-28.
2. Андреев В.И., Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казань, ун-та, 1996. – Кн. 1. –568 с.
3. Безруков В.И., Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика: автореф. дис. . д-ра пед. наук [Текст] /В.И. Безруков–М., 2005. — 37 с.
4. Березина В.Г., Детство творческой личности [Текст] / В.Г.Березина, И.Л. Викентьев, С.Ю.Модестов. – СПб.: издательство Буковского, 1994.
- 5.Браже Т. Г., Из опыта развития общей культуры учителя [Текст] / Т. Г. Браже // Педагогика. — 1993. — №2. — С. 70-73.
6. Венгер Н.Ю., Путь к развитию творчества [Текст] / Н.Ю Венгер //Дошкольное воспитание. – 1982 №11.
7. Веретякова Э.Ф., Поликультурная региональная подготовка будущих учителей начальных классов [Текст] /Э.Ф. Веретякова // Начальная школа. 2005. – №9.– С. 17 – 20.
8. Выготский Л.Н., Воображение и творчество в дошкольном возрасте [Текст] / Л.Н Выготский - СПб.: Союз, 1997.
9. Генике Е. А., Профессиональная компетентность педагога [Текст] / Е. А. Генике. — М.: Сентябрь, 2008. — 176 с.
- 10.Гульянц Э. К., Что можно сделать из природного материала: Кн. для воспитателя дет. сада [Текст] / Э. К.Гульянц, И.Я Базик — 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение 1991 -175с.

11. Дементьева А.Г., Управление персоналом: Учебник [Текст] / А.Г. Дементьева, М.И. Соколова. – М.: Магистр, 2011. - 287 с.
12. Ендовицкая Т., О развитии творческих способностей [Текст] / Т.Ендовицкая – 1967 №12.
13. Зайцева Н.А., Управление персоналом в гостиницах: Учебное пособие [Текст] / Н.А. Зайцева. – М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 416 с.
14. Зайцева Т.В., Управление персоналом: Учебник [Текст] / Т.В. Зайцева, А.Т. Зуб. – М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 336 с.
15. Зимняя И. А., Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2002.— 383 с.
16. Ивановская Л.В., Управление персоналом организации: Учебник [Текст] / А.Я. Кибанов, И.А. Баткаева, Л.В. Ивановская. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 695 с.
17. Камалетдинов В. Г., Культура управленческой деятельности [Текст] / В. Г. Камалетдинов, А. Н. Попов. — Челябинск: УралГАФК, 2000. — 276 с.
18. Кибанов А.Я., Управление персоналом: Учебник [Текст] / А.Я. Кибанов, Л.В. Ивановская Е.А., Митрофанова. – М.: ИЦ РИОР, 2010. - 288 с.
19. Коджаспирова Г. М., Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 176 с.
20. Кудрявцев В., Ребёнок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей [Текст] / В.Кудрявцев, В.Синельников -1995 № 9, №10
21. Левин В.А., Воспитание творчества [Текст] / В.А.Левин – Томск: Пеленг, 1993.

22. Лукичева Л.И., Управление персоналом: Учебное пособие [Текст] / Л.И. Лукичева; Под ред. Ю.П. Анискин. – М.: Омега-Л, 2013. - 263 с.
23. Лук А.Н., Психология творчества. - Наука, 197821. Основы педагогического мастерства [Текст] / Под ред. И. А. Зязуна. — М.: Просвещение, 1989. — 304 с.
24. Полуянов Д., Воображение и способности [Текст] / Д. Полуянов— М.:Знание, 1985.
25. Прохорова Л., Развиваем творческую активность дошкольников. - Дошкольное воспитание [Текст] / Л.Прохорова – 2003
26. Поддьяков Н.Н., Формирование и развитие творчества дошкольников [Текст] / Н.Н. Поддьяков — М.: Просвещение, 2008. —256 с.
- 27.Оксинойд К.Э., Управление персоналом: теория и практика [Текст] / К.Э. Оксинойд, Розина Е.В – М.: Проспект, 2014. - 250 с.
28. Оксинойд К.Э., Управление социальным развитием и социальная работа с персоналом организации: Учебно-практическое пособие [Текст] / К.Э. Оксинойд. Е.В., Розина. - М.: Проспект, 2014. - 64 с.
- 29.Потемкин В.К., Управление персоналом: учеб. для студ. вузов, специализирующихся на менеджменте организации, экономики труда и упр. персоналом [Текст] / В.К.Потемкин. – М.: Питер, 2010. - 426 с.
30. Равен Дж., Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен. — Изд. 2-е, испр. — М.: Когито-Центр, 2001. — 142 с.
31. Сергеева Д.В., Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности [Текст] / Д.В. Сергеева– М.,1987
- 32.Семенова И.И., История менеджмента [Текст] / И.И.Семенова– М.: ЮНИТИ-ДАНА,2004.
- 33.Синк Д.С., Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение [Текст] / Д.С. Синк – М.: Прогресс, 1989.

34. Социология организаций и управления: Словарь основных понятий [Текст] / Сост. А.И. Фоменков. Смоленск: СГПУ, 2005. – 168 с.
35. Сотникова С.И., Управление карьерой [Текст] / С.И. Сотникова – М.: ИНФРА-М, 2001.
36. Стадниченко Л.И., Эргономика [Текст] / Л.И. Стадниченко – Воронеж, 2005.
37. Статистический словарь [Текст] / Гл. ред. М.А. Королев. – М.: Финансы и статистика, 2007.
38. Стредник Дж., Управление персоналом в малом бизнесе [Текст] / Дж. Стредник – СПб: Издательский дом «Нева», 2003.
39. Стрекалова Н.Д., Управление персоналом: Учебное пособие [Текст] / Н.Д. Стрекалова – СПб., 2004.
40. Травин В.В., Мотивационный менеджмент Модуль III: Учеб.– практич. пособие [Текст] / В.В. Травин, М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М.: Дело, 2005.
41. Травин В.В., Менеджмент персонала предприятия [Текст] / В.В. Травин, В.А. Дятлов – М.: Дело, 2002
42. Тебекин, А.В. Управление персоналом: Учебник [Текст] / А.В. Тебекин. – М.: КноРус, 2013. - 624 с.
43. Литвинюк А.А., Управление персоналом: учеб. для бакалавров: для студ. вузов [Текст] под ред. А.А. Литвинюка. – М.: Юрайт, 2012. - 434 с.
44. Ушинский К.Д., История воображения [Текст] // Избр. Пед. Соч. – М., 1954. – Т. 248.
45. Федорова, Н.В. Управление персоналом: Учебник [Текст] / Н.В. Федорова, О.Ю. Минченкова. – М.: КноРус, 2013. - 432 с.
46. Харитонов С.А., Настольная книга по оплате труда и ее расчету в программе "1С:Зарплата и Управление Персоналом 8": Практическое пособие [Текст] / С.А. Харитонов. - М.: 1С-Паблишинг, 2009. - 613 с.

47. Хорин А.Н., Стратегический анализ: учеб. пособие для для студ. вузов [Текст] / А.Н.Хорин, В.Э.Керимов. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ЭКСМО, 2009. - 444 с.
48. Шестопал Ю.Т., Стратегический менеджмент: учебник [Текст] / Ю.Т. Шестопал, В.Д. Дорофеев. – М.: КноРус, 2013. - 320 с.
49. Шилков В.И., Стратегический менеджмент: учебник [Текст] / В.И. Шилков. – М.: Форум, 2013. - 304 с.
- 50.Шифрин М.Б., Стратегический менеджмент [Текст] / М.Б. Шифрин. – СПб.: Питер, 2010. - 240 с.
51. Эльконин Д.Б., Возрастные особенности младших подростков [Текст] / Д.Б. Эльконин –М., 1967. - 280 с.
52. Ямбург Е.А., Школа для всех. Адаптивная модель [Текст] / Е.А. Ямбург – М., 1996. - 352 с.
53. Ясвин В.А., Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин, – М.: Смысл, 2001. - 160 с.
54. Ясвин В.А. Разработка методики диагностики отношения к школе [Текст] / В.А. Ясвин – М., 2002. - 116 с.
55. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин – М.: Сентябрь, 2000. -128 с.
56. Ясвин В.А., Системная психолого-педагогическая экспертиза школы. Методическое пособие [Текст] / В.А. Ясвин, И.В.Соснова, Е.В.Черкалина, С.Н. Рыбинская. – М., 2004. - 104 с.

**Методика Г.Дэвиса определения творческих способностей  
учащихся**

Прочитайте высказывания. Если Вы согласны с утверждением, то поставьте «+». Если Вы несогласны с утверждением, то поставьте «-».

Я думаю, что я аккуратен (тна).

Я любил(а) знать, что делается в других классах школы.

Я любил(а) посещать новые места вместе с родителями, а не один.

Я люблю быть лучшим(ей) в чем-либо.

Если я имел(а) сладости, то стремился(ась) их все сохранить у себя.

Я очень волнуюсь, если работа, которую я делаю, не лучшая, не может быть мною сделана наилучшим образом.

Я хочу понять, как все происходит вокруг, найти причину.

В детстве я не был(а) особенно популярен(на) среди детей.

Я иногда поступаю по-детски.

Когда я что-либо хочу сделать, то ничего не может меня остановить.

Я предпочитаю работать с другими и не могу работать один.

Я знаю, когда я могу сделать что-либо по-настоящему хорошее.

Если даже я уверен(на), что прав(а), я стараюсь менять свою точку зрения, если со мной не соглашаются другие.

Я очень беспокоюсь и переживаю, когда делаю ошибки.

Я часто скучаю.

Я буду значимым и известным, когда вырасту.

Я люблю смотреть на красивые вещи.

Я предпочитаю знакомые игры, чем новые.

Я люблю исследовать, что произойдет, если я что-либо сделаю.

Когда я играю, то стараюсь как можно меньше рисковать.

Я предпочитаю смотреть телевизор, чем его делать.

Ключ

Креативность (способность к творчеству) — в случае ответов (+) по вопросам: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 и в случае ответов (-) по вопросам: 1, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21.

Сумма соответствующих ключу ответов указывает на степень креативности.

Чем больше сумма, тем выше креативность

+	-
2 — беспокойство о других	1 — принятие беспорядка
4 — желание выделиться	3 — рискованность
6 — недовольство собой	5 — альтруизм
7 — полный любопытства	11 — любовь к одиночной работе
8 — не популярен	13 — независимость
9 — регресс на детство	14 — деловые ошибки
10 — отбрасывание давления	15 — никогда не скучает
12 — самодостаточность	18 — активность
16 — чувство предназначенности	20 — стремление к риску
17 — чувство красоты	21 — потребность в активности
19 — спекулятивность	

## Приложение 2

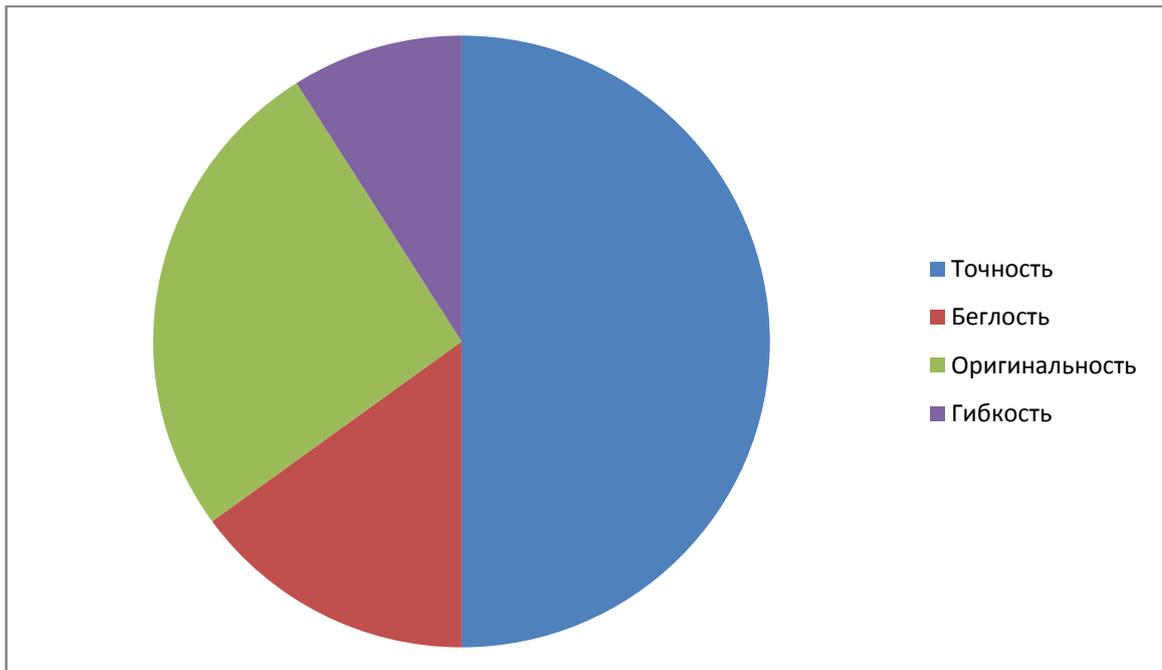
Таблица 3 - Распределения факторов креативности по методике Е.Туник

№ п/п	Ф.И.О.	сумма	сумма	сумма	сумма
		беглость	оригинальность	гибкость	точность
	1	2	3	4	5
1	Абдуллин Р.	96,91	213,00	42,00	351,91
2	Аберхаев Д.	56,21	78,00	33,00	167,21
3	Андреевских А.	50,01	91,00	21,00	162,01
4	Ахметов Р.	38,76	43,00	24,00	105,76
5	Галимов Н.	93,70	182,00	57,00	332,70
6	Ганаев А.	75,30	139,00	42,00	256,30
7	Герфорт М.	82,51	113,00	36,00	231,51
8	Глухова В.	88,03	132,00	24,00	244,03
9	Дробышев Д.	54,72	71,00	30,00	155,72
10	Дубров А.	58,95	99,00	42,00	199,95
11	Ерофеева П.	72,20	151,00	24,00	247,20
12	Ким А.	64,25	67,00	36,00	167,25
13	Крамарчук Е.	52,56	76,00	39,00	167,56
14	Нагибина Е.	52,45	61,00	27,00	140,45
15	Нищих Д.	40,30	63,00	30,00	133,30
16	Осмонова А.	89,60	252,00	54,00	395,60
17	Петухов С.	51,28	99,00	30,00	180,28
18	Попов Д.	59,68	109,00	45,00	213,68
19	Сваровский Н.	75,69	119,00	42,00	236,69
20	Сибгатов В.	89,24	203,00	69,00	361,24
21	Сндаян А.	62,90	94,00	51,00	207,90
22	Трускова К.	72,83	134,00	42,00	248,83
23	Федянин А.	100,17	164,00	60,00	324,17
24	Фролов П.	72,50	117,00	54,00	243,50
25	Халиуллина К.	68,62	179,00	48,00	295,62
26	Хафизова П.	66,02	102,00	45,00	213,02
27	Ходченков А.	69,88	182,00	63,00	314,88
28	Шварц М.	85,60	159,00	42,00	286,60
29	Шемиярова Д.	73,01	58,00	48,00	179,01
30	Широков А.	82,58	146,00	48,00	276,58
31	Итого	2175,1	3696	1248	7040,46

Распределение факторов креативности по методу экспертных оценок

Ф.И.О.	Сумма			
	беглость	гибкость	оригинальность	точность
1	2	3	4	5
Абдуллин Р.	5	5	5	5
Аберхаев Д.	4	4	3	3
Андреевских А.	4	4	4	4
Ахметов Р.	2	2	2	2
Галимов Н.	4	3	3	3
Ганаев А.	4	3	4	4
Герфорт М.	5	5	5	5
Ф.И.О.	Сумма			
	беглость	гибкость	оригинальность	точность
1	2	3	4	5
Глухова В.	4	3	4	4
Дробышев Д.	4	3	4	3
Дубров А.	4	4	4	4
Ерофеева П.	4	3	3	3
Ким А.	5	4	4	4
Крамарчук Е.	5	4	4	4
Нагибина Е.	3	2	3	3
Нищих Д.	4,5	4,5	5	5
Осмонова А.	4,5	4,5	5	5
Петухов С.	4	3	4	4
Попов Д.	5	4	4,5	5
Сваровский Н.	5	4,5	4,5	5
Сибгатов В.	3,4	3,4	4	4
Сндаян А.	4	4	3,4	3,4
Трускова К.	5	5	5	5
Федянин А.	3	3,4	4	4
Фролов П.	4	4	3,4	3,4
Халиуллина К.	4,5	4,5	5	4,5
Хафизова П.	4	4	4,5	4
Ходченков А.	3	3	3,4	3
Шварц М.	4	4	4	4

Шемиярова Д.	4	4	4	4
Широков А.	5	5	5	5
Итого	4,09	3,74	3,99	3,92



Критерии воображения	Баллы по классу общие (суммарные)	Баллы по классу (средние)
Продуктивность	204	8,5
Гибкость	124	5,2
Оригинальность	49	2
Разработанность	116	4,8