

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	9
1.1 Сущностная характеристика и структура творческих способностей учащихся среднего звена в современной педагогической науке	9
1.2 Особенности музыкально-эстетической деятельности как средства актуализации творческого потенциала подростков	19
1.3 Научное обоснование компонентов модели управления процессом развития творческих способностей в системе среднего образования	28
Выводы по первой главе	37
ГЛАВА 2 ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	42
2.1 Диагностика исходного уровня сформированности творческих способностей учащихся и анализ управленческих условий в КГУ «ОШ № 13».....	42
2.2 Внедрение организационно-педагогической модели управления развитием творческих способностей учащихся в процессе преподавания музыки.....	52
2.3 Мониторинг эффективности реализованной модели и определение векторов совершенствования системы развития творческих способностей	60
Выводы по второй главе	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	86

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях глобальных социокультурных трансформаций и стремительного перехода к постиндустриальному обществу особую значимость приобретает вопрос формирования личности, обладающей высоким уровнем креативности, гибкостью мышления и способностью к нестандартному решению профессиональных и жизненных задач. Развитие творческих способностей подрастающего поколения выступает не только как приоритетное направление личностного роста, но и как необходимое условие формирования качественного человеческого капитала. В образовательной системе Республики Казахстан, ориентированной на реализацию концепции непрерывного образования и модернизацию сознания, средняя школа занимает центральное место в выявлении и поддержке талантов учащихся. Музыкальное искусство в данном контексте рассматривается как мощный инструмент эмоционально-образного познания мира, способный активизировать когнитивные процессы и содействовать самовыражению личности [1].

Актуальность исследования обусловлена нарастающим противоречием между общественной потребностью в творческой, инициативной личности и сохраняющимся преобладанием репродуктивных методов в школьной практике. Традиционный подход к управлению образовательным процессом зачастую не учитывает специфику развития креативного потенциала в подростковом возрасте, что приводит к снижению мотивации к учебе и стагнации личностного развития [42]. Существует острая необходимость в создании и внедрении научно обоснованных моделей управления, которые позволяли бы системно и целенаправленно развивать творческие способности учащихся, интегрируя учебную деятельность и управленческие механизмы. Деятельность учителя музыки в этом процессе выступает как ключевое звено, связывающее

эстетическое воспитание с развитием критического и творческого мышления.

Степень разработанности проблемы характеризуется наличием фундаментальных трудов в области психологии и педагогики творчества. Исследованию природы творческих способностей посвящены работы таких классиков науки, как Л. С. Выготский [12], Б. М. Теплов [48], С. Л. Рубинштейн [44], Я. А. Пономарев [41]. Проблемы педагогического менеджмента и управления качеством образования рассматривались в трудах В. П. Симонова [45], Т. И. Шамовой [57], П. И. Третьякова [51]. Вопросы музыкального образования и развития творческого потенциала средствами искусства глубоко проанализированы Э. Б. Абдуллиным [1], Д. Б. Кабалева [22], Б. В. Асафьевым [5]. Несмотря на обширный теоретический базис, вопросы моделирования конкретных управленческих алгоритмов, направленных именно на развитие креативности в условиях общеобразовательной школы малого города, остаются недостаточно освещенными в современной научной литературе. Это позволяет констатировать наличие теоретического пробела и практического запроса на разработку прикладных моделей педагогического управления.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности модели управления развитием творческих способностей учащихся средней школы в процессе деятельности учителя музыки.

Объект исследования — процесс развития творческих способностей учащихся средней школы.

Предмет исследования — педагогическое управление и организационно-методические условия развития творческих способностей учащихся в рамках музыкальной деятельности.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что процесс развития творческих способностей учащихся станет более эффективным, если:

- будет спроектирована и внедрена целостная модель управления, включающая целевой, содержательный, технологический и аналитический блоки;
- деятельность учителя музыки будет ориентирована на интеграцию активных форм обучения и цифровых технологий в музыкальное образование;
- будет обеспечен системный мониторинг динамики креативных показателей каждого учащегося;
- управленческое воздействие будет опираться на субъект-субъектное взаимодействие и стимулирование внутренней мотивации обучающихся.

Задачи исследования:

1. Изучить и систематизировать психолого-педагогические подходы к пониманию творческих способностей в контексте среднего образования.
2. Выявить специфику и потенциал музыкальной деятельности в развитии креативности подростков.
3. Разработать теоретическую модель управления развитием творческих способностей учащихся.
4. Провести диагностику исходного уровня развития креативных способностей учащихся КГУ «Общеобразовательная школа № 13».
5. Реализовать предложенную модель на практике и проанализировать полученные результаты.
6. Сформулировать методические рекомендации по совершенствованию управления творческим развитием в школе.

Теоретико-методологическую базу исследования составили: системный подход (Б. Ф. Ломов, И. В. Блауберг [7]), позволяющий рассматривать управление как комплекс взаимосвязанных элементов; личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская

[63]), акцентирующий внимание на уникальности каждого учащегося; деятельностный подход (А. Н. Леонтьев [30]), согласно которому развитие способностей происходит непосредственно в деятельности; а также современные теории педагогического проектирования.

Положения, выносимые на защиту:

- Авторская модель управления развитием творческих способностей, представляющая собой структурированную систему взаимодействия учителя и ученика, направленную на достижение планируемых результатов креативного роста.
- Совокупность управленческих условий, включающая программно-методическое обеспечение, использование инновационных методов музыкального моделирования и создание «атмосферы успеха».
- Алгоритм мониторинга эффективности процесса развития способностей, основанный на критериях оригинальности, гибкости и продуктивности мышления.

Научная новизна исследования заключается в уточнении структурных компонентов модели управления развитием креативности применительно к урокам музыки в средней школе. Конкретизированы показатели эффективности управленческого цикла в условиях конкретной региональной образовательной среды. Предложен комплексный подход к оценке результатов творческой деятельности учащихся через призму интеграции академических и прикладных музыкальных навыков.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении научных представлений о возможностях педагогического менеджмента в сфере дополнительного и основного образования. Обоснованы принципы построения модели управления, которые могут быть экстраполированы на другие предметные области в рамках реализации задач творческого развития личности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной модели и методического инструментария учителями музыки и администрацией школ для повышения качества образовательного процесса. Подготовленные рекомендации по диагностике и развитию способностей могут быть внедрены в практику работы средних общеобразовательных учреждений при планировании планов развития школ.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, педагогическое проектирование, моделирование, наблюдение, анкетирование, тестирование (методика П. Торренса [50], адаптированные музыкальные тесты), педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), методы количественной и качественной аналитики.

База исследования: КГУ «Общеобразовательная школа № 13 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие учащиеся 5–7 классов, учителя предметники и административный персонал.

Этапы исследования:

1. Поисково-теоретический (сентябрь 2024 – октябрь 2024 гг.): изучение литературы, определение аппарата исследования.
2. Экспериментально-аналитический (ноябрь 2025 – июнь 2025 гг.): проведение первичной диагностики, внедрение модели управления в образовательный процесс.
3. Результирующий (июнь 2025 – ноябрь 2025 гг.): систематизация данных, оформление текста работы, подготовка выводов.

Апробация результатов исследования осуществлялась через выступления на заседаниях педагогического совета школы, участие в научно-практических конференциях и публикацию статей в научно-методических изданиях. Результаты обсуждались на методических объединениях учителей эстетического цикла г. Рудного.

Внедрение результатов исследования:

Результаты внедрены в деятельность КГУ «Общеобразовательная школа № 13», где элементы разработанной модели были интегрированы в годовой план воспитательной работы и программу уроков музыки.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, двух глав, включающих в себя шесть параграфов, заключения, списка использованных источников и приложений. Общий объем работы составляет 82 страниц машинописного текста, содержит таблицы и рисунки, иллюстрирующие ход и результаты исследования.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

1.1 Сущностная характеристика и структура творческих способностей учащихся среднего звена в современной педагогической науке

В условиях современной образовательной системы, ориентированной на гуманизацию и развитие личностного потенциала, проблема формирования и совершенствования творческих способностей обучающихся приобретает статус фундаментального научного направления. Творчество рассматривается не только как процесс создания объективно новых продуктов или идей, но и как высшая форма проявления субъектности человека, позволяющая эффективно адаптироваться к динамично меняющимся социокультурным условиям [10]. Для построения эффективной модели управления развитием данного феномена в рамках средней школы представляется необходимым провести глубокий теоретический анализ его сущностных характеристик и структурных компонентов.

В научной литературе дефиниция «творческие способности» трактуется многогранно, что обусловлено сложностью самого явления и различием методологических подходов исследователей. С позиций системного подхода творческие способности понимаются как синтез индивидуально-психологических особенностей личности, обеспечивающих успешность выполнения творческой деятельности [7]. Генезис данного понятия тесно связан с категориями «одаренность», «креативность» и «интеллект». При этом в отечественной педагогике и психологии подчеркивается деятельностная природа способностей: они не только

проявляются, но и формируются исключительно в процессе деятельности, имеющей продуктивный характер [30].

Для уточнения терминологического аппарата был проведен сравнительный анализ ключевых концепций, представленных в трудах ведущих ученых. Это позволяет систематизировать подходы к пониманию творческих способностей и выделить их инвариантные признаки.

Таблица 1 — Сравнительный анализ определений понятия «творческие способности»

Автор концепции	Определение и ключевые акценты	Роль в структуре личности
Л. С. Выготский	Процесс комбинации элементов прошлого опыта и создание новых образов на основе воображения.	Высшая психическая функция, тесно связанная с развитием речи и мышления.
Б. М. Теплов	Совокупность свойств, определяющих успех в конкретном виде деятельности, не сводящихся к знаниям и навыкам.	Индивидуальное своеобразие, обеспечивающее легкость овладения деятельностью.
Д. Б. Богоявленская	Интеллектуальная активность, выходящая за пределы заданного и обусловленная познавательной самостоятельностью.	Проявление личностной позиции, «интеллектуальная инициатива».
Дж. Гилфорд	Способность к дивергентному мышлению (многовариантность решений, гибкость, оригинальность).	Основа креативности как независимого от общего интеллекта фактора.
Э. П. Торренс	Процесс восприятия проблем, поиска решений, выдвижения гипотез и проверки результатов.	Естественный механизм преодоления когнитивного диссонанса и тревоги.

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о том, что большинство исследователей связывают творческие способности с качественным преобразованием опыта и способностью к генерации оригинальных идей. В итоге можно констатировать, что в современной педагогической науке доминирует комплексный взгляд на проблему, объединяющий когнитивные, операциональные и личностные аспекты.

Вследствие этого развитие способностей учащихся среднего звена должно рассматриваться не фрагментарно, а в контексте целостного развития психики.

Для более глубокого понимания природы творческих способностей представляется необходимым рассмотреть их нейрофизиологический базис. В современной когнитивной науке утвердилось мнение, что креативность не локализована в каком-либо одном участке головного мозга, а является результатом сложного сетевого взаимодействия. Ранее доминировавшая теория межполушарной асимметрии, приписывавшая творческие функции исключительно правому полушарию, в настоящее время подвергается существенной корректировке. Исследования с применением нейровизуализации доказывают, что продуктивный творческий акт требует интенсивного информационного обмена между полушариями через мозолистое тело. Вследствие этого развитие способностей должно быть направлено на синхронизацию работы логико-вербальных (левополушарных) и образно-интуитивных (правополушарных) структур. Это особенно актуально для среднего школьного возраста, когда завершается миелинизация нервных волокон, обеспечивающая скорость межнейронных связей.

Особую роль в механизме творчества играет взаимодействие трех нейронных сетей: сети пассивного режима работы мозга (DMN), отвечающей за генерацию спонтанных идей и автобиографическую память; исполнительной сети контроля (ECN), обеспечивающей фокусировку внимания и отбор наиболее ценных решений; и сети выявления значимости (SN), которая переключает активность между первыми двумя. Высокий уровень развития творческих способностей коррелирует со способностью индивида гибко переключаться между этими режимами: от расфокусированного поиска ассоциаций к жесткому критическому анализу. В педагогическом контексте это означает, что модель управления должна предусматривать чередование этапов свободной импровизации (активация

DMN) и этапов структурирования и доработки материала (активация ECN). Игнорирование этого нейрофизиологического алгоритма приводит к тому, что учащийся либо генерирует множество хаотичных идей, не доводя их до результата, либо блокирует творческий импульс излишним самоконтролем на ранней стадии.

Кроме того, следует учитывать теорию «ментальных пространств», согласно которой творчество есть процесс когнитивного смешения (blending). Способность к творчеству детерминирована объемом оперативной памяти и скоростью обработки информации, позволяющей удерживать в фокусе внимания несколько разнородных концептов одновременно и находить между ними неочевидные связи. Учащиеся среднего звена часто испытывают трудности именно на этапе синтеза разнородной информации. В итоге задача педагога трансформируется в создание условий для «когнитивной гибкости», при которой известные элементы знаний перекомбинируются в новые смысловые конструкции. Нейропластичность мозга подростка создает благоприятную почву для формирования устойчивых нейронных ансамблей, отвечающих за креативные стратегии поведения, однако без систематической нагрузки эти связи быстро утрачиваются.

Структура творческих способностей представляет собой сложную иерархическую систему. Традиционно в ней выделяют инструментальный (интеллектуальные возможности) и мотивационный (отношение к деятельности) компоненты [56]. Однако для целей управления процессом развития в средней школе необходимо более детальное разделение, учитывающее специфику учебного процесса. Важно понимать, какие именно параметры подлежат педагогическому воздействию и диагностике. Изложенное обуславливает необходимость выделения конкретных структурных единиц, составляющих ядро креативности подростка.

Таблица 2 — Структурные компоненты творческих способностей учащихся

Компонент	Составляющие элементы	Проявление в деятельности учащегося
Когнитивно-интеллектуальный	Гибкость, беглость, оригинальность мышления, воображение, интуиция.	Быстрота нахождения ответов, способность предлагать необычные решения задач.
Эмоционально-образный	Эмпатия, эстетическая восприимчивость, эмоциональная лабильность.	Глубина восприятия художественных образов, эмоциональный отклик на музыку.
Мотивационно-целевой	Познавательный интерес, стремление к самореализации, любознательность.	Активность на уроках, желание выполнять задания повышенной сложности.
Волевой (деятельностный)	Целеустремленность, настойчивость, способность к риску, саморегуляция.	Доведение творческого замысла до конца, преодоление трудностей.

Представленная в таблице 2 структура позволяет определить векторы управленческого воздействия учителя. В итоге становится очевидным, что воздействие только на интеллектуальную сферу без учета мотивации и эмоционального состояния не приведет к значимому росту творческих показателей. Это позволяет утверждать, что модель управления должна охватывать все перечисленные компоненты в их единстве. Вследствие этого педагогическое управление трансформируется из линейного воздействия в процесс создания развивающей среды, стимулирующей внутренние ресурсы учащегося.

Помимо структурного анализа, принципиальное значение имеет рассмотрение творческих способностей в процессуальном (динамическом) аспекте. Творчество не является единовременным актом, а разворачивается во времени как последовательность сменяющих друг друга фаз. Классическая модель творческого процесса, предложенная Г. Уоллесом, включает в себя стадии подготовки, инкубации, озарения (инсайта) и верификации. С точки зрения педагогического менеджмента, понимание этой фазности критически важно. Часто школьная практика ориентирована исключительно на фазу «верификации» (оценку готового продукта) или

требует немедленного «озарения» по команде учителя, игнорируя этапы подготовки и инкубации.

Стадия подготовки предполагает накопление сенсорного опыта, знаний и навыков, создание «проблемной ситуации», требующей разрешения. Без достаточной информационной базы творческий процесс вырождается в пустую фантазию. Фаза инкубации, характеризующаяся бессознательной переработкой информации при отвлечении внимания от проблемы, зачастую ошибочно воспринимается педагогами как пассивность или лень учащегося. Однако именно в этот период происходят латентные процессы переструктурирования опыта, приводящие к инсайту. Вследствие этого управление развитием способностей должно включать временные лаги между постановкой творческой задачи и требованием её решения, предоставляя учащемуся возможность для внутренней работы.

В современной психолого-педагогической науке феномен творчества также рассматривается через призму концепции «потока» (М. Чиксентмихайи). Состояние потока характеризуется полной концентрацией на деятельности, потерей чувства времени и слиянием действия с осознанием. Ключевым условием возникновения этого состояния является баланс между сложностью задачи и уровнем компетентности субъекта. Если задача слишком проста, возникает скука; если слишком сложна — тревога. Оба эти состояния блокируют творческую активность. В итоге управление процессом развития способностей сводится к постоянному мониторингу этой «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) и подбору заданий, находящихся на грани текущих возможностей учащегося, но доступных для выполнения при определенном усилии. Способность входить в состояние потока сама по себе может рассматриваться как интегративная творческая способность, подлежащая тренировке.

Отдельного внимания заслуживает синергетический подход к пониманию творчества, который трактует личность учащегося как сложную самоорганизующуюся систему. В рамках этого подхода творческий акт

рассматривается как точка бифуркации — момент неустойчивости, когда система выбирает новый путь развития. Педагогическое воздействие в данном случае выступает как «параметр порядка», слабый, но резонансный сигнал, способный перевести систему на качественно новый уровень упорядоченности. Развитие способностей, следовательно, происходит не линейно, а скачкообразно. Периоды видимого зстоя могут сменяться резкими качественными скачками в уровне креативности. Признание нелинейности развития требует от учителя толерантности к временным регрессам и понимания того, что хаос на этапе поиска идей является необходимым условием для последующей самоорганизации творческого продукта.

Также необходимо дифференцировать понятия «потенциальная» и «актуальная» креативность. Под потенциальной креативностью понимается наличие у индивида предрасположенности к творчеству (когнитивных ресурсов, личностных черт), которая, однако, может не проявляться в деятельности из-за отсутствия благоприятной среды или мотивации. Актуальная креативность — это уже реализованная способность, воплощенная в конкретных достижениях. В контексте среднего образования наблюдается феномен, получивший название «четвертый класс спада» (Torrance slump), когда при переходе в среднее звено показатели актуальной креативности резко снижаются под давлением академических требований. Вследствие этого задачей управления является не столько формирование способностей «с нуля», сколько создание каналов для перевода уже имеющегося потенциала в актуальную форму, снятие барьеров, препятствующих этому переходу.

Значимым аспектом в структуре способностей является рефлексивный компонент, обеспечивающий осознанное отношение субъекта к собственному творчеству. Рефлексия позволяет учащемуся выйти за пределы непосредственного действия и оценить не только продукт, но и способы его создания. Развитая рефлексия трансформирует

интуитивное творчество в осознанное мастерство. Способность анализировать причины творческих удач и неудач, фиксировать удачные алгоритмы поиска и переносить их на новые классы задач является показателем зрелости творческих способностей. В модели управления этот компонент реализуется через процедуры самооценки, взаимооценки и коллективного анализа творческих работ, что позволяет формировать метакогнитивные навыки, необходимые для самостоятельной творческой деятельности в будущем.

Особое внимание при изучении сущности исследуемого явления должно быть уделено возрастным особенностям учащихся среднего звена (подростковый возраст). Данный период характеризуется качественной перестройкой всей психической деятельности. Переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению, стремление к самопознанию и независимости создают уникальные предпосылки для развития творчества. В то же время подростковый возраст сопряжен с риском снижения креативности из-за усиления конформизма и страха перед негативной оценкой сверстников. Исходя из этого, управление развитием способностей должно базироваться на учете психофизиологических детерминант данного возраста [12].

Рассмотрение специфики среднего школьного возраста через призму творческого потенциала позволяет выделить факторы, как способствующие, так и препятствующие развитию способностей. Систематизация данных факторов представлена в следующей таблице.

Таблица 3 — Факторы, влияющие на развитие творческих способностей в среднем школьном возрасте

Тип фактора	Содержание фактора	Педагогическое следствие
Стимулирующие	Сензитивность к социальным воздействиям, развитие рефлексии, воображения.	Возможность формирования осознанных стратегий творческого поиска.

Тип фактора	Содержание фактора	Педагогическое следствие
Барьерные (внутренние)	Повышенная тревожность, ориентация на шаблоны, подростковый кризис идентичности.	Необходимость создания психологически безопасной среды на уроках.
Барьерные (внешние)	Жесткая регламентация учебного процесса, дефицит времени, авторитарный стиль управления.	Требование гибкости в планировании уроков и демократизации общения.
Ресурсные	Наличие интереса к самовыражению через искусство (в частности, музыку).	Использование музыки как канала для сублимации эмоций в творчество.

Данные таблицы 3 подтверждают, что подростковый возраст является критическим периодом для закрепления творческих стратегий поведения. В итоге управление процессом развития способностей в общеобразовательной школе должно быть направлено на минимизацию барьерных факторов и максимальное использование стимулирующих возможностей возраста [58]. Это позволяет заключить, что роль учителя, в частности учителя музыки, заключается в фасилитации процесса самовыражения, где творчество становится инструментом преодоления возрастных кризисов.

Научное осмысление сущности творческих способностей немислимо без обращения к понятию «дивергентное мышление», введенному Дж. Гилфордом [14]. Именно этот тип мышления, предполагающий веерное направление поиска и отсутствие единственно верного ответа, выступает операциональной базой творчества. В условиях общеобразовательной школы развитие дивергентности сталкивается с традиционной установкой на конвергентный поиск, что тормозит развитие оригинальности мышления. Вследствие этого одной из задач управления становится интеграция задач открытого типа в структуру уроков.

Проведенный теоретический обзор позволяет выделить ключевые индикаторы сформированности творческих способностей, которые были использованы в дальнейшем исследовании. К ним были отнесены: беглость

(способность генерировать большое количество идей), гибкость (способность переключаться с одной категории на другую), оригинальность (дистанцированность от очевидных решений) и разработанность (способность детально проработать идею) [50]. Эти параметры коррелируют с психологической структурой способностей и поддаются объективному измерению с помощью стандартизированных методик.

Кроме когнитивных факторов, существенную роль играет «креативный климат» образовательной среды. Управление развитием способностей предполагает не только обучение техникам творчества, но и изменение самой атмосферы взаимодействия [32]. Было установлено, что высокая степень регламентации и отсутствие права на ошибку блокируют творческую активность учащихся среднего звена. В итоге формирование модели управления должно предусматривать переход к партисипативному стилю, где учащийся выступает как соавтор образовательного процесса.

Вследствие вышеизложенного, теоретический анализ проблемы показал, что творческие способности — это системное образование, интегрирующее интеллектуальные, личностные и деятельностные характеристики. Процесс их развития у учащихся средней школы детерминирован как внутренними возрастными особенностями, так и внешними педагогическими условиями. Это позволяет перейти к проектированию конкретных механизмов управления, которые будут реализованы во второй главе исследования. Таким образом, первая ступень научного анализа завершена выявлением структуры способностей и факторов их развития, что служит теоретическим фундаментом для дальнейшего моделирования управленческого цикла в условиях КГУ «Общеобразовательная школа № 13».

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что эффективное управление развитием творческих способностей учащихся среднего звена требует системного воздействия на все компоненты их структуры при обязательном учете возрастных особенностей подросткового периода. В

итоге была обоснована необходимость создания специализированной модели, которая учитывала бы специфику музыкально-эстетической деятельности как наиболее благоприятного пространства для реализации креативного потенциала личности [49].

Проведенное исследование теоретических аспектов подтверждает гипотезу о многокомпонентности способностей и необходимости их комплексного развития. Вследствие этого в следующем разделе будет детально рассмотрена роль музыкальной деятельности как уникальной площадки для практической реализации выявленных теоретических положений.

1.2 Особенности музыкально-эстетической деятельности как средства актуализации творческого потенциала подростков

В современной педагогической науке музыкально-эстетическая деятельность рассматривается как одна из наиболее эффективных сфер для развития креативности и реализации личностного потенциала учащихся средней школы. Специфика данной деятельности заключается в ее синкретичности, сочетающей в себе эмоционально-чувственное восприятие, интеллектуальный анализ и практическое творчество. Для учащихся среднего звена музыкальное искусство выступает не только как учебный предмет, но и как пространство для самоидентификации и эмоциональной разгрузки, что создает благоприятные условия для актуализации скрытых ресурсов личности. Изучение механизмов воздействия музыкальной деятельности на когнитивную и аффективную сферы подростка позволяет выявить педагогические резервы управления этим процессом [36].

Музыкальная деятельность по своей природе является полифункциональной. В её структуре принято выделять восприятие музыки, её исполнение (вокальное, инструментальное) и музыкальное

творчество в форме сочинения или импровизации [2]. Каждый из этих видов деятельности обладает уникальным потенциалом для стимуляции дивергентного мышления. В частности, процесс восприятия музыки не является пассивным актом: он требует от учащегося активной работы воображения, способности к ассоциативному мышлению и интерпретации художественных образов. Вследствие этого музыкальное восприятие трансформируется в сотворчество, где подросток на основе собственного жизненного опыта достраивает смыслы, заложенные композитором. Это позволяет развивать такую характеристику творческих способностей, как гибкость восприятия и способность к многозначной трактовке явлений действительности [22].

Фундаментальной категорией, раскрывающей специфику музыкального мышления, является «интонация» в трактовке Б. В. Асафьева. Музыка рассматривается как «искусство интонируемого смысла», где мысль неразрывно спаяна со звуковым выражением. Для подростка освоение интонационного словаря музыки становится школой эмоционального интеллекта. В процессе интонирования (будь то вокальное исполнение или внутреннее прослушивание) происходит моделирование человеческих состояний, что требует от учащегося высокой степени эмпатии. Способность уловить тончайшие изменения в интонации музыкальной фразы напрямую коррелирует со способностью различать нюансы в человеческой коммуникации. Вследствие этого развитие интонационного слуха выступает как механизм формирования социальной проницательности и коммуникативной гибкости — качеств, необходимых для творческой адаптации в обществе.

Кроме того, музыкально-эстетическая деятельность обладает уникальным свойством полимодальности, способствуя развитию синестезии — способности к межсенсорным ассоциациям (цветной слух, пространственное видение звука). В подростковом возрасте нейронные связи, обеспечивающие кросс-модальное восприятие, остаются

пластичными. Педагогически направленная стимуляция синестетических ощущений (например, задание «нарисовать тембр» или «описать фактуру музыки через тактильные ощущения») активизирует ассоциативные зоны коры головного мозга. Изложенное позволяет рассматривать музыку как тренажер для развития ассоциативно-метафорического мышления, лежащего в основе любой творческой деятельности. Учащийся, способный переводить язык звуков на язык красок или слов, демонстрирует высокий уровень когнитивной гибкости, что является одним из ключевых маркеров креативности.

Важным аспектом является и темпоральная (временная) природа музыкального искусства. В отличие от пространственных искусств (живописи, архитектуры), музыка разворачивается во времени, требуя от слушателя удержания в памяти прошедших событий и антиципации (предвосхищения) будущих. Этот процесс постоянного соотнесения «прошлого» и «будущего» в музыкальной форме тренирует прогностические способности мышления. Развитие навыка антиципации — предугадывания развития мелодии или гармонии — формирует у подростка стратегическое мышление, умение выстраивать вероятностные модели, что применимо не только в искусстве, но и в решении жизненных задач.

Особое значение в музыкально-эстетической деятельности имеет эмоциональный отклик, который в подростковом возрасте отличается повышенной интенсивностью и неустойчивостью. Музыка, воздействуя на лимбическую систему мозга, способна вызывать глубокие сопереживания, которые становятся катализатором для творческого поиска [48]. Психологическая теория «заражения» эмоциями в контексте музыкального образования приобретает управленческий аспект: учитель музыки, варьируя репертуар и методы подачи материала, может регулировать эмоциональный фон образовательной среды, создавая оптимальный уровень «интеллектуального напряжения», необходимый для продуктивной деятельности. В итоге эмоциональная насыщенность уроков музыки в КГУ

«Общеобразовательная школа № 13» выступает фундаментом для формирования устойчивого интереса к творческому самовыражению.

Следует также детально рассмотреть психофизиологический механизм воздействия музыкального ритма на организм и психику подростка. Ритмическая организация музыкальной ткани вступает в резонансное взаимодействие с биологическими ритмами человека (сердечным ритмом, дыханием, биотоками мозга). Явление ритмического захвата (entrainment) позволяет использовать музыку как мощный регулятор психофизического состояния. В условиях учебной деятельности, часто сопряженной со стрессом и утомлением, правильный подбор музыкально-ритмического материала способен гармонизировать процессы возбуждения и торможения в центральной нервной системе. Для управления творческим потенциалом это имеет критическое значение: состояние гиперактивности или, наоборот, апатии блокирует созидательную энергию. Вследствие этого учитель музыки, управляя метроритмическими параметрами урока, фактически управляет работоспособностью и тонусом класса.

В контексте развития волевой сферы личности ритм выступает как организующее начало. Способность подчинить свою моторику и дыхание внешнему ритму требует развитой саморегуляции. Телесно-ориентированная природа чувства ритма позволяет подростку «заземлить» избыточную энергию и трансформировать её в конструктивное русло. Исследования показывают, что упражнения на полиритмию (одновременное воспроизведение разных ритмических рисунков) способствуют синхронизации работы полушарий мозга и развитию объема внимания. В итоге ритмическое воспитание выходит за рамки узкоспециальной музыкальной задачи и становится инструментом тренировки когнитивного контроля, необходимого для реализации любых творческих проектов.

Исполнительская деятельность (хоровое пение, игра на музыкальных инструментах) в среднем звене способствует развитию волевых качеств и

психомоторной координации. Коллективное музицирование, в свою очередь, активизирует социально-коммуникативный компонент творческого потенциала [2]. В процессе совместного исполнения учащиеся вынуждены постоянно соотносить свои действия с действиями коллектива, что требует высокого уровня концентрации и рефлексии. Это позволяет говорить о развитии «социального интеллекта» как части общей креативности. Вследствие этого управление коллективным исполнением требует от педагога применения демократических методов руководства, где каждый участник чувствует свою значимость в создании общего художественного продукта. Подобный подход минимизирует риски возникновения психологических барьеров и страха публичного выступления, которые часто блокируют творческую активность подростков.

Наивысшей точкой актуализации творческого потенциала является собственно музыкальное творчество и импровизация. Данный вид деятельности предполагает отказ от репродуктивных моделей поведения и переход к самостоятельному конструированию музыкальных фраз, ритмических рисунков или гармонических последовательностей [58]. В рамках школьной программы импровизация часто воспринимается учащимися как игра, что снижает уровень критического контроля со стороны сознания («внутреннего цензора») и способствует свободному потоку идей. На уроках музыки в школе использование элементов музыкального моделирования позволяет учащимся «проживать» процесс создания музыки, что напрямую развивает оригинальность и беглость мышления [62]. Это позволяет констатировать наличие прямой корреляции между частотой использования творческих заданий на уроках и ростом показателей креативности по тестам Е. Торренса.

Следует отметить, что в подростковом возрасте музыка становится важным элементом субкультурной идентичности. Учащиеся средних классов часто воспринимают академическую музыкальную культуру как

нечто отвлеченное от их реальных интересов. Изложенное диктует необходимость интеграции современных музыкальных направлений и технологий в образовательный процесс. Использование цифровых инструментов (MIDI-клавиатур, программ для аранжировки, музыкальных приложений) значительно расширяет границы музыкально-эстетической деятельности. Для подростка технологическая составляющая творчества является дополнительным стимулом, позволяющим преодолеть нехватку профессиональных исполнительских навыков [54]. В итоге внедрение элементов компьютерного музыкального творчества в модель управления развитием способностей позволяет сделать процесс обучения более актуальным и личностно значимым для современного школьника.

Важным аспектом музыкально-эстетической деятельности является её рефлексивная составляющая. Обсуждение прослушанных произведений, анализ собственных творческих работ и работ одноклассников способствуют развитию критического мышления. Умение аргументировать свою позицию, находить аналогии между музыкой и другими видами искусства (литературой, живописью, кино) формирует широкую эстетическую базу личности. Это позволяет учащемуся выходить за рамки узкопредметных знаний и применять творческий подход в междисциплинарном контексте. Вследствие этого музыкальное образование в средней школе должно рассматриваться не как изолированная область, а как инвариантная основа для развития общей культуры мышления [36].

Значительным потенциалом в развитии креативности обладает герменевтический подход к музыкально-эстетической деятельности, предполагающий истолкование и расшифровку смыслов музыкального текста. Для подростка музыкальное произведение может быть представлено как знаковая система, содержащая зашифрованное послание. Процесс декодирования музыкальных символов, цитат и аллюзий превращает восприятие в интеллектуальный квест. Управление этим процессом

предполагает постановку проблемных вопросов, побуждающих учащихся искать скрытые подтексты и параллели с историческими событиями или литературными сюжетами. Вследствие этого формируется аналитическая креативность — способность видеть глубинные структуры за внешним фасадом явления.

Нельзя игнорировать и компенсаторную функцию музыкальной деятельности. Подростковый возраст часто характеризуется наличием внутренних конфликтов, агрессивных импульсов или депрессивных состояний. Музыкальное творчество предоставляет легитимный и социально одобряемый канал для сублимации этих деструктивных энергий. В процессе сочинения или экспрессивного исполнения происходит катарсическое очищение, трансформация негативных эмоций в художественный образ. С позиции педагогического управления это открывает возможности для арт-терапевтического воздействия. Создание условий, при которых учащийся может «прокричать» свою боль или «пропеть» свою радость в музыкальной форме, является профилактикой девиантного поведения и способом сохранения психологического здоровья, без которого невозможно полноценное творческое развитие.

Также стоит отметить роль музыкальных предпочтений в процессе социализации и самоидентификации личности. Музыка для подростка служит маркером «свой-чужой», способом заявить о принадлежности к определенной субкультуре. Управление развитием творческих способностей предполагает не игнорирование, а педагогически целесообразное использование этого фактора. Анализ музыкальных вкусов учащихся позволяет учителю найти «ключ» к их мотивации. Включение в орбиту урока образцов той музыки, которая релевантна для подростковой среды, с последующим её разбором и творческим переосмыслением (например, создание кавер-версий или аранжировок в другом стиле), позволяет преодолеть отчуждение между школьной программой и реальной

жизнью ребенка. Это создает доверительную атмосферу, являющуюся базисом для любого совместного творчества.

С точки зрения управления, музыкально-эстетическая деятельность требует специфической организации учебного пространства. Традиционная классно-урочная система с её жесткой дисциплиной и фронтальными методами работы часто вступает в противоречие с природой музыкального творчества. Эффективная актуализация потенциала возможна в условиях «педагогике сотрудничества», где учитель музыки выступает в роли модератора и наставника, а не транслятора готовых истин [3]. Управленческое воздействие в данном случае направлено на создание проблемных ситуаций, поощрение инициативы и обеспечение психологической безопасности творческого поиска. В итоге трансформация позиции учителя музыки из «диктатора знаний» в «соучастника процесса» становится ключевым условием реализации модели развития способностей.

Рассматривая музыкально-эстетическую деятельность в контексте деятельности КГУ «Общеобразовательная школа № 13» города Рудного, необходимо учитывать региональный и институциональный компонент. Наличие в школе системы внеурочной деятельности художественно-эстетической направленности позволяет обеспечить преемственность между уроками музыки и дополнительным образованием. Это позволяет создать единую развивающую среду, в которой творческие способности учащихся получают постоянную подпитку. Вследствие этого актуализация творческого потенциала становится непрерывным процессом, охватывающим как учебное, так и свободное время подростка [49].

Подводя итог анализу особенностей музыкально-эстетической деятельности, можно выделить ряд её преимуществ как средства развития творческих способностей. К ним относятся:

1. Высокая степень эмоциональной вовлеченности учащихся, способствующая преодолению мотивационных барьеров.

2. Возможность реализации различных стратегий творческого поиска (от подражания до полной импровизации).
3. Интегративный характер деятельности, объединяющий слуховой, зрительный и моторный анализаторы.
4. Доступность современных технологических средств для создания музыкального продукта без длительной технической подготовки.
5. Наличие мощного социального контекста (коллективные формы работы), развивающего коммуникативную креативность.

Изложенное свидетельствует о том, что музыкально-эстетическая деятельность обладает уникальным набором характеристик, которые при правильном управленческом подходе могут стать мощным инструментом развития личности. В итоге обоснована необходимость перехода от фрагментарного использования творческих заданий к системному моделированию образовательного процесса на уроках музыки. Это позволяет рассматривать музыкальное искусство не просто как объект изучения, а как действенное средство педагогического воздействия, направленное на качественное изменение уровня творческого потенциала учащихся среднего звена.

Вследствие этого в рамках данного исследования музыкально-эстетическая деятельность принимается в качестве ведущей операциональной базы для внедрения управленческой модели. Понимание психологических и педагогических механизмов функционирования этой деятельности позволяет более точно сформулировать компоненты модели управления, которые будут представлены в следующем параграфе работы. Таким образом, теоретический фундамент исследования пополнился данными о специфике музыкальной среды как катализатора творческих процессов в подростковом возрасте.

Анализ научной литературы и практического опыта показывает, что наиболее эффективными формами актуализации потенциала являются те, которые сочетают в себе традиционные ценности классического

музыкального образования и инновационные методы работы с информацией [29]. В итоге стратегической целью управления становится создание такой системы взаимодействия, при которой музыкальная деятельность становится для подростка привычным и естественным способом освоения мира и самовыражения. Проведенный анализ позволяет утверждать, что потенциал уроков музыки в общеобразовательной школе № 13 г. Рудного используется в полной мере только при условии научно обоснованного управления педагогическими воздействиями, что и обуславливает логику дальнейшего проектирования исследования.

Завершая рассмотрение данного подпункта, следует подчеркнуть, что актуализация творческих способностей средствами музыки — это длительный и многогранный процесс, требующий от педагога не только музыкальной грамотности, но и управленческой компетентности. Вследствие этого успех реализации разработанной модели будет напрямую зависеть от способности учителя музыки интегрировать выявленные особенности деятельности в повседневную школьную практику [4].

1.3 Научное обоснование компонентов модели управления процессом развития творческих способностей в системе среднего образования

Проектирование научно обоснованной модели управления развитием творческих способностей учащихся выступает фундаментальным этапом работы, поскольку позволяет систематизировать разрозненные педагогические воздействия в единый, логически завершённый и управляемый цикл. В современной педагогической науке под моделью понимается искусственно созданная система, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, даёт новую информацию о нём и позволяет прогнозировать его поведение в изменяющихся условиях [27]. Управление в данном контексте рассматривается не как жесткое

администрирование или линейное воздействие субъекта на объект, а как целенаправленное создание организационно-педагогических условий, стимулирующих внутренние механизмы саморазвития и креативности подростков.

Построение такой модели требует четкой идентификации её структурных компонентов, каждый из которых выполняет специфическую функцию в обеспечении результативности образовательного процесса. Теоретическим фундаментом для разработки модели послужил системный подход [7], согласно которому образовательный процесс рассматривается как целостная совокупность взаимосвязанных элементов. Нарушение функционирования одного блока неизбежно ведет к дестабилизации всей системы и снижению эффективности управленческих усилий. Вследствие этого архитектура модели выстраивается на основе интеграции целевого, методологического, содержательного, технологического и диагностико-результативного блоков, объединенных единой логикой педагогического менеджмента.

Первоочередным этапом моделирования является детерминация **целевого блока**, который задает вектор развития всей системы и определяет иерархию ожидаемых результатов. Цель управления формулируется как достижение качественно нового уровня творческих способностей учащихся средней школы через оптимизацию деятельности учителя музыки. Данная цель декомпозируется на ряд подцелей и задач, коррелирующих с требованиями Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан [64] и социальным заказом на формирование конкурентоспособной личности. В контексте управления важно разграничить стратегические, тактические и оперативные цели, что обеспечивает преемственность педагогических действий.

Таблица 4 — Иерархическая структура целевого блока модели управления

Уровень цели	Содержание цели (управленческая установка)	Ожидаемый образовательный результат
Стратегический (Макроуровень)	Формирование креативной личности, способной к инновационной деятельности и самовыражению в условиях постиндустриального общества.	Личность учащегося, обладающая устойчивой мотивацией к творчеству и развитым дивергентным мышлением.
Тактический (Мезоуровень)	Создание в КГУ «ОШ № 11» музыкально-эстетической среды, стимулирующей раскрытие творческого потенциала подростков.	Внедрение авторской программы и цифровых технологий в учебный процесс; повышение квалификации педагога.
Оперативный (Микроуровень)	Овладение учащимися конкретными приемами музыкального моделирования, импровизации и аранжировки на каждом уроке.	Способность генерировать оригинальные музыкальные идеи, создавать законченные творческие продукты (мелодии, ритмы).

Анализ таблицы 4 показывает, что целевой блок обеспечивает вертикальную интеграцию управленческих воздействий. В итоге каждый отдельный урок музыки перестает быть изолированным событием и становится шагом к достижению стратегической цели. Вследствие этого управление приобретает прогностический характер: учитель-менеджер четко понимает, какой вклад вносит конкретное задание в формирование общей структуры способностей.

Следующим важнейшим компонентом является **методологический блок**, включающий совокупность теоретических подходов и принципов, на

которых базируется управленческое взаимодействие. Выбор методологических оснований обусловлен спецификой музыкально-эстетической деятельности и психофизиологическими особенностями подросткового возраста. Ключевое место занимает личностно-ориентированный подход [63], постулирующий уникальность субъектного опыта учащегося. Управление в данной парадигме трансформируется из воздействия («я учу тебя») в взаимодействие («мы вместе открываем»). Также модель опирается на деятельностный подход, согласно которому развитие способностей происходит исключительно в процессе активного освоения действительности.

Особое значение для научного обоснования модели имеет синергетический подход, рассматривающий творчество как процесс самоорганизации. В рамках этого подхода управленческое воздействие должно быть направлено не на жесткую регламентацию, а на создание «точек бифуркации» — ситуаций выбора, провоцирующих скачкообразный переход системы (личности ученика) на новый уровень сложности. Для конкретизации методологической базы были выделены принципы управления, соблюдение которых является обязательным условием эффективности модели.

Таблица 5 — Принципы управления развитием творческих способностей в рамках модели

Принцип управления	Сущность принципа	Реализация в практике учителя музыки
Принцип субъектности	Признание учащегося активным творцом, а не пассивным исполнителем воли учителя.	Предоставление права выбора репертуара, инструментов, средств выражения; поощрение инициативы.
Принцип психологической безопасности	Создание безоценочной атмосферы на этапе генерации идей,	Использование методов фасилитации, запрет на критику во время «мозгового штурма»,

	минимизация страха ошибки.	поддержка любых ответов.
Принцип технологичности	Управление должно опираться на воспроизводимые алгоритмы и современные средства.	Использование ИКТ, музыкальных редакторов (DAW), четких алгоритмов творческих заданий.
Принцип непрерывности	Развитие способностей — это не разовые акции, а постоянный процесс.	Интеграция урочной и внеурочной деятельности, домашние творческие проекты, сетевое взаимодействие.

Данные таблицы 5 иллюстрируют, что методологический блок задает «правила игры» внутри модели. Вследствие этого учитель музыки, руководствуясь данными принципами, избегает авторитарного стиля руководства, который, как было показано в теоретическом обзоре, блокирует творческую энергию подростков. Изложенное позволяет утверждать, что методологический блок обеспечивает гуманистическую направленность всего управленческого цикла.

Содержательный блок модели раскрывает предметное наполнение процесса развития способностей. В отличие от традиционных программ, ориентированных на накопление знаний о музыке, содержание данной модели сфокусировано на способах деятельности. Оно базируется на интеграции инвариантного компонента (Госстандарт образования РК) и вариативных модулей, направленных на стимулирование дивергентного мышления [64]. Важной характеристикой содержания является его проблемность и межпредметность. Материал структурируется таким образом, чтобы создавать когнитивный диссонанс, побуждающий учащегося к поиску нестандартного решения.

Включение цифровых технологий в содержательный блок переводит его на качественно новый уровень. Программы для создания музыки,

виртуальные синтезаторы и онлайн-студии становятся не просто техническими средствами, а частью содержания обучения. Учащийся осваивает логику музыкального конструирования через интерфейсы современного софта. Это позволяет преодолеть разрыв между школьной «академической» музыкой и актуальной звуковой средой, в которой живет подросток. В итоге содержание становится личностно значимым, что резко повышает мотивацию к творчеству.

Центральным звеном, обеспечивающим динамику процесса, выступает **технологический блок**. Он представляет собой процессуальную часть модели и описывает механизм перевода цели в результат. С точки зрения теории управления, данный блок реализуется через цикл управленческих функций: планирования, организации, мотивации и контроля [45]. Специфика педагогического менеджмента заключается в том, что объектом управления являются не материальные ресурсы, а деятельность и активность других людей. Вследствие этого технологический блок включает в себя методы и формы работы, которые инициируют самостоятельное творчество учащихся.

Особый интерес представляет рассмотрение функционала учителя музыки в новой ролевой позиции — менеджера творческого процесса. Это требует пересмотра традиционных представлений о структуре педагогической деятельности.

Таблица 6 — Функциональная карта управления творческим процессом (Технологический блок)

Функция управления	Деятельность учителя (Управляющая подсистема)	Деятельность учащегося (Управляемая подсистема)
Планирование и прогнозирование	Разработка сценариев уроков-лабораторий, подбор проблемных ситуаций,	Осознание учебной задачи, планирование собственных действий по созданию творческого продукта.

	прогнозирование возможных затруднений.	
Организация и координация	Обеспечение ресурсами (инструменты, ПО), формирование рабочих групп, распределение ролей в творческих проектах.	Выбор средств реализации замысла, взаимодействие в группе, распределение ответственности.
Мотивация и стимулирование	Создание ситуаций успеха, демонстрация лучших образцов, использование игровых механик и соревновательных элементов.	Эмоциональное включение в процесс, проявление интереса, стремление к самовыражению.
Контроль и коррекция (Мониторинг)	Наблюдение, диагностика промежуточных результатов, консультативная помощь, коррекция направления поиска.	Самоконтроль, рефлексия, сравнение результата с замыслом, доработка продукта.

Анализ таблицы 6 позволяет сделать вывод о цикличности управленческого процесса. Функция контроля не является финальной точкой, а служит источником информации для нового цикла планирования. В итоге технологический блок обеспечивает бесперебойное функционирование модели, превращая спонтанные творческие импульсы в организованную продуктивную деятельность. Внедрение методов проблемного обучения и проектных технологий позволяет сместить акцент с репродукции на продукцию, что является главным условием развития креативности [31].

Завершающим, но критически важным элементом является **диагностико-результативный блок**. Управление невозможно без обратной связи. Для того чтобы процесс был управляемым, необходимо иметь четкие критерии оценки его эффективности. В педагогике творчества

проблема диагностики стоит особенно остро ввиду субъективности восприятия художественного продукта. Вследствие этого в модели используется комплексный подход к мониторингу, сочетающий стандартизированные психодиагностические методики (тест П. Торренса) и методы педагогической экспертизы.

Диагностический блок выполняет две функции: информационную (фиксация состояния системы) и коррекционную (выявление отклонений от цели). Критериальная база модели была разработана на основе структуры творческих способностей, обоснованной в параграфе 1.1.

Таблица 7 — Критериально-диагностический аппарат модели

Критерий оценки	Показатели (Индикаторы)	Методы диагностики
Когнитивный (Интеллектуальный)	Беглость (количество идей), Гибкость (разнообразие категорий), Оригинальность (нестандартность), Разработанность.	Тест креативности П. Торренса (фигурная и вербальная батареи), анализ продуктов деятельности.
Мотивационно-потребностный	Доминирование внутренней мотивации, интерес к импровизации, стремление к самосовершенствованию.	Анкеты мотивации, беседа, педагогическое наблюдение.
Эмоционально-волевой	Эмпатия, эмоциональная отзывчивость на музыку, настойчивость в достижении цели, способность к риску.	Методика «Эмоциональный словарь», наблюдение за поведением в стрессовых ситуациях (публичное выступление).

Представленная в таблице 7 система диагностики позволяет получить объективную «цифровую тень» творческого профиля учащегося.

Вследствие этого управленческие решения учителя перестают быть интуитивными и становятся доказательными (Evidence-based management). Это позволяет своевременно выявлять одаренных детей, а также тех, кто испытывает трудности в творческом самовыражении, и выстраивать для них индивидуальные образовательные маршруты.

Также в рамках научного обоснования необходимо выделить **организационно-педагогические условия**, необходимые для успешного функционирования модели. Модель не может существовать в вакууме; она требует определенной среды. К таким условиям были отнесены:

- **Материально-техническое обеспечение:** наличие в классе не только фортепиано, но и мультимедийного комплекса, MIDI-контроллеров, качественной акустики.
- **Кадровое обеспечение:** готовность учителя музыки к работе в режиме инноваций, владение ИТ-компетенциями и технологиями фасилитации.
- **Информационное обеспечение:** доступ к цифровым библиотекам, фонотекам, образовательным платформам.

Обоснование компонентов модели также опирается на кибернетический принцип «необходимого разнообразия» (У.Р. Эшби), согласно которому управляющая система должна обладать не меньшим разнообразием, чем управляемая. Применительно к педагогике это означает, что арсенал методов и приемов учителя должен быть достаточно богатым, чтобы соответствовать многообразию творческих проявлений учащихся. В итоге жесткая унификация методов обучения признается неэффективной для развития креативности.

Следует отметить, что предлагаемая модель обладает свойством эмерджентности: результат функционирования системы превосходит простую сумму результатов её отдельных компонентов. Взаимодействие целевого, содержательного и технологического блоков создает в классе

особое поле креативного напряжения, которое захватывает учащихся и стимулирует их развитие. Вследствие этого модель рассматривается не как статичная схема, а как динамический процесс постоянного развития и самосовершенствования.

В итоге научное обоснование компонентов модели управления процессом развития творческих способностей позволило выделить пять ключевых блоков, каждый из которых имеет глубокую теоретическую проработку. Была доказана их органическая взаимосвязь и комплементарность. Целевой блок задает смысл, методологический — стратегию, содержательный — материал, технологический — инструмент, а диагностический — систему координат. Это позволяет перейти от теоретического моделирования к этапу практической апробации модели в условиях деятельности КГУ «Общеобразовательная школа № 11». Разработанная структура модели служит надежным ориентиром для учителя музыки, позволяя ему профессионально управлять вектором творческого роста учащихся средней школы [52].

Выводы по первой главе

Завершение теоретического этапа работы позволяет систематизировать полученные результаты и сформулировать выводы, послужившие фундаментом для разработки модели управления развитием творческих способностей учащихся средней школы. В ходе проведенного анализа научной литературы, посвященной психолого-педагогическим аспектам креативности, музыкальному образованию и образовательному менеджменту, была выстроена логическая цепочка от дефиниции базовых понятий до проектирования целостной управленческой системы. Это позволило подтвердить теоретическую значимость выбранного направления и подготовить почву для перехода к экспериментальной части работы.

В рамках первого параграфа было установлено, что творческие способности представляют собой многомерное системное образование, не сводимое к простому набору знаний или высокому коэффициенту интеллекта. Анализ фундаментальных трудов Л. С. Выготского [12], Б. М. Теплова [48] и зарубежных концепций креативности (Дж. Гилфорд [14], П. Торренс [50]) позволил выделить структуру творческого потенциала, включающую когнитивный, эмоциональный, мотивационный и волевой компоненты. Было показано, что для учащихся среднего звена (подросткового возраста) творчество выступает как важнейший механизм самоактуализации и преодоления возрастных кризисов. В итоге была обоснована необходимость дифференцированного подхода к управлению развитием способностей, учитывающего переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению и сензитивность подростков к эстетическим воздействиям. Изложенное свидетельствует о том, что педагогическое управление должно быть направлено не на внешнее принуждение к творчеству, а на создание условий для проявления внутренней интеллектуальной инициативы [21].

Исследование специфики музыкально-эстетической деятельности во втором параграфе показало её исключительную роль в актуализации творческих ресурсов личности [15]. Было проанализировано, как различные виды музыкальной активности (восприятие, исполнение, импровизация) воздействуют на развитие дивергентного мышления. Установлено, что музыка, являясь языком эмоций, позволяет подросткам выражать сложные внутренние состояния, которые трудно поддаются вербализации. Вследствие этого музыкальная деятельность в школе рассматривается не как вспомогательный элемент обучения, а как базовая площадка для экспериментирования с художественными образами. Это позволяет учащимся развивать гибкость и оригинальность мышления, а также способность к ассоциативному синтезу. Особая роль в этом процессе была отведена современным цифровым технологиям, которые снижают

«технический барьер» при создании музыкального продукта и повышают мотивацию подростков к творчеству. В итоге был сделан вывод о том, что музыкальное образование обладает необходимым набором инструментов для комплексного развития всех структурных компонентов творческих способностей.

Третий параграф был посвящен научному обоснованию компонентов авторской модели управления. Было доказано, что управление процессом развития способностей в системе среднего образования должно носить системный и циклический характер. Разработанная модель, включающая целевой, методологический, содержательный, технологический и диагностико-результативный блоки, выступает как прогностический инструмент, позволяющий учителю музыки структурировать свою деятельность. Научное обоснование модели опирается на принципы системности, субъектности и непрерывности. Было показано, что эффективность модели напрямую зависит от качества реализации управленческих функций: планирования, организации, мотивации и контроля. Это позволяет трансформировать образовательную среду школы из репродуктивной в развивающую. Вследствие этого предложенная модель рассматривается как открытая система, способная адаптироваться к изменяющимся условиям школьной практики и индивидуальным запросам учащихся. Изложенные компоненты модели были верифицированы с точки зрения их соответствия современным требованиям педагогического менеджмента и специфике музыкального искусства.

Синтез результатов трех подпунктов позволяет сформулировать следующие обобщающие положения по всей теоретической главе:

Во-первых, развитие творческих способностей признается одной из приоритетных задач современной средней школы, требующей не фрагментарных мероприятий, а системного управленческого подхода. Творческий потенциал подростка является динамической характеристикой,

на которую можно и нужно влиять через специально организованную педагогическую среду.

Во-вторых, музыкально-эстетическая деятельность признана оптимальной средой для реализации управленческих воздействий. Её полифункциональность позволяет одновременно развивать эмоциональный интеллект, когнитивные навыки и социальную компетентность учащихся. В итоге учитель музыки выступает не только как ретранслятор культуры, но и как наставник с точки зрения творческого процесса, создающий план развития для каждого воспитанника.

В-третьих, разработанная и теоретически обоснованная модель управления обеспечивает целостность образовательного процесса. Она связывает теоретические идеалы креативности с конкретными методами и формами работы в классе. Наличие диагностического блока в модели гарантирует объективность оценки результатов и позволяет своевременно корректировать педагогическую траекторию. Это позволяет утверждать, что теоретическая база исследования полностью сформирована и достаточна для проведения практического эксперимента.

Вследствие вышеизложенного, теоретический анализ проблемы управления развитием творческих способностей учащихся средней школы подтвердил актуальность и научную обоснованность выбранного подхода. Были выявлены ключевые противоречия и определены пути их разрешения через внедрение инновационной управленческой модели. Полученные в первой главе результаты служат методологическим ориентиром для дальнейшей работы. Это позволяет перейти ко второй главе работы, целью которой является эмпирическая проверка эффективности разработанной модели в условиях КГУ «Общеобразовательная школа № 11» города Рудного.

Проведенная теоретическая работа показала, что успех управления развитием способностей зависит от синергии психологических знаний, методического мастерства и управленческой грамотности педагога. В итоге

первая глава исследования заложила основу, на котором будет построен практический эксперимент. Дальнейшее исследование будет направлено на выявление динамики творческих показателей учащихся под воздействием реализованной модели, что позволит окончательно подтвердить выдвинутую гипотезу.

ГЛАВА 2 ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Диагностика исходного уровня сформированности творческих способностей учащихся и анализ управленческих условий в КГУ «ОШ № 13»

Переход к эмпирическому этапу исследования диктует необходимость получения объективных данных о текущем состоянии объекта анализа. Начальная стадия экспериментальной работы в КГУ «Общеобразовательная школа № 13» города Рудного была направлена на проведение констатирующего среза, основной целью которого выступило выявление исходного уровня развития творческих способностей учащихся средних классов, а также оценка существующих управленческих условий, обеспечивающих данный процесс. Объективность полученных результатов обеспечивалась применением комплекса диагностических методик, апробированных в педагогической психологии, и системным анализом локальной образовательной среды. Вследствие этого была сформирована репрезентативная база данных, послужившая отправной точкой для последующего внедрения инновационной модели управления.

Диагностика охватила учащихся 5–7 классов в количестве 132 человек. В качестве основного инструментария был выбран краткий тест творческого мышления Э. П. Торренса (образная батарея), позволяющий оценить такие параметры креативности, как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность идей. Выбор данной методики обусловлен её высокой валидностью и адаптивностью к условиям группового тестирования в рамках школьного расписания. Дополнительно проводилось педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся на уроках музыки и анализ продуктов их творческой деятельности

(музыкальных импровизаций, эссе, проектных работ). Изложенное позволило получить многомерную картину сформированности творческого потенциала, исключая субъективизм единичных измерений.

Первоначальный анализ данных показал существенную неоднородность в уровне развития отдельных компонентов творческих способностей. Для систематизации полученных результатов и подготовки базы для построения визуальных графиков данные были распределены по уровням (низкий, средний, высокий) в соответствии со стандартизированными нормами теста. Это позволяет наглядно представить проблемные зоны, требующие усиленного управленческого воздействия со стороны педагога.

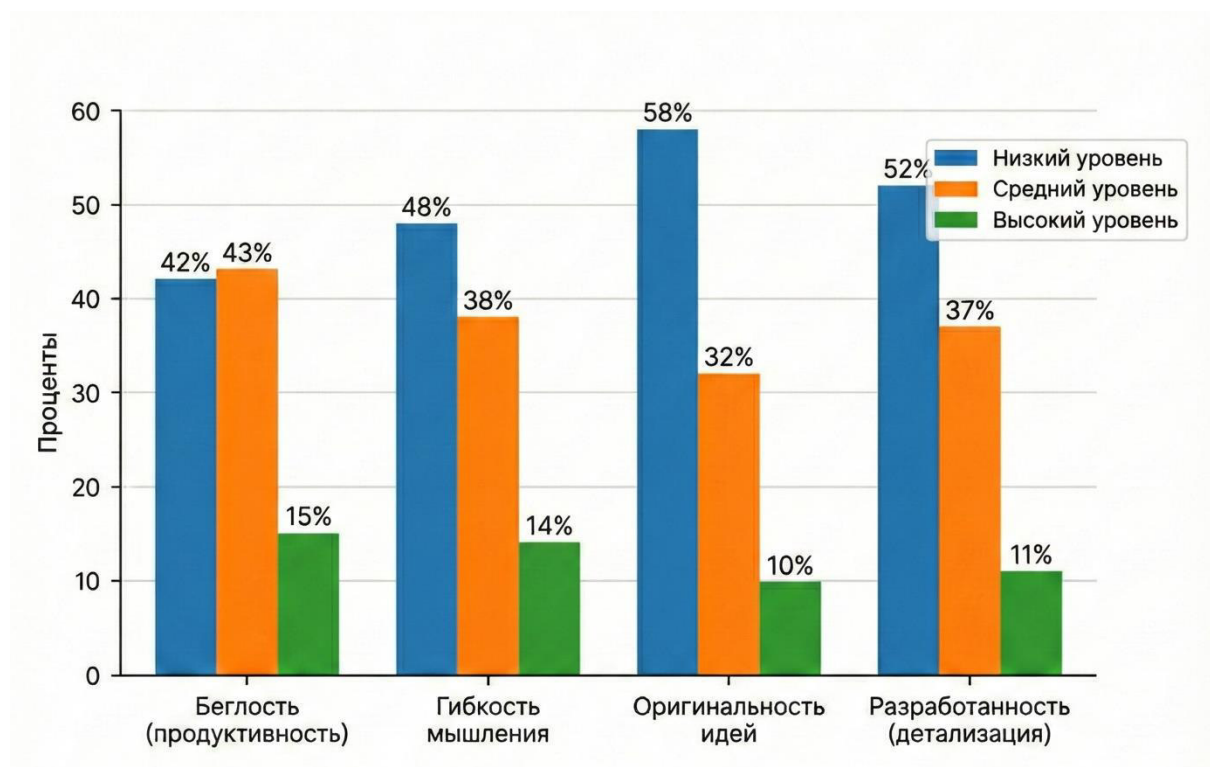


Рисунок 1 — Распределение уровней творческих способностей учащихся (констатирующий этап, в процентах)

Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней по всем ключевым параметрам. Наиболее критические показатели зафиксированы по критерию «Оригинальность», где более половины испытуемых продемонстрировали склонность к использованию стереотипных, шаблонных решений. В итоге был сделан вывод о

недостаточном использовании творческого потенциала учащихся в рамках традиционного образовательного процесса. Вследствие этого актуализируется задача поиска новых управленческих инструментов, способствующих стимулированию нестандартного мышления.

Помимо количественной обработки данных тестирования, был проведен углубленный качественный анализ продуктов музыкально-творческой деятельности учащихся (импровизаций, ритмических сочинений). Детальное изучение работ позволило выявить специфические когнитивные барьеры, препятствующие проявлению креативности. В частности, феномен «инерции мышления» наблюдался у 65% испытуемых: при выполнении заданий на досочинение мелодии учащиеся стремились завершить музыкальную фразу наиболее предсказуемым, тонально устойчивым оборотом, избегая любых диссонансов или ритмических сдвигов. Это свидетельствует о сформированной установке на «правильность» и страхе совершить ошибку, что является следствием доминирования репродуктивных методов обучения в предыдущие годы. Вследствие этого творческий поиск подменяется перебором известных клише, что блокирует развитие такого параметра, как оригинальность.

Дополнительно в ходе диагностики фиксировались поведенческие реакции подростков в ситуациях творческой неопределенности. Методом включенного наблюдения было установлено, что значительная часть учащихся (порядка 40%) испытывает выраженный эмоциональный дискомфорт при необходимости публичной импровизации. Это проявлялось в скованности движений, отказе от выполнения задания или стремлении скопировать действия соседа по парте. Подобная реакция, именуемая в психологии «конформизмом творчества», особенно остро проявляется именно в подростковом возрасте, когда зависимость от оценки референтной группы сверстников достигает пика. Изложенное позволяет заключить, что низкие показатели креативности обусловлены не отсутствием природных задатков, а наличием мощных психолого-

педагогических блоков: страха критики и боязни показаться «смешным» или «странным».

Для верификации данных наблюдений была применена проективная методика «Незаконченные предложения», направленная на выявление отношения учащихся к творческому риску. Анализ ответов показал, что 72% респондентов ассоциируют творчество на уроке не с удовольствием или самовыражением, а с напряжением и возможной неудачей («Когда учитель просит придумать что-то свое, я чувствую... тревогу/страх ошибиться»). В итоге диагностика вскрыла парадоксальную ситуацию: декларируя творчество как ценность, школьная среда де-факто формирует у учащихся защитные механизмы избегания творческой активности. Управление развитием способностей в таких условиях требует первоочередной работы над созданием психологически безопасного пространства, где ошибка рассматривается не как провал, а как необходимый этап поиска.

Параллельно с диагностикой способностей учащихся был проведен аудит управленческих условий в КГУ «ОШ № 13». Управление развитием талантов в школе рассматривалось через призму ресурсного обеспечения, кадровой готовности и используемых педагогических технологий. Анализ проводился методом анкетирования педагогического коллектива и интервьюирования администрации. Оценивалась степень интеграции творческих задач в поурочные планы, наличие специализированного оборудования (музыкальных инструментов, цифровых средств) и системность мониторинга достижений учащихся. Изложенное позволило выявить разрыв между потенциальными возможностями образовательной среды и реальной практикой управления.

Для детального анализа управленческих дефицитов была разработана шкала оценки ключевых условий развития креативности. Данные, представленные в таблице, позволяют идентифицировать факторы, выступающие «барьерами» для реализации творческого потенциала школьников.

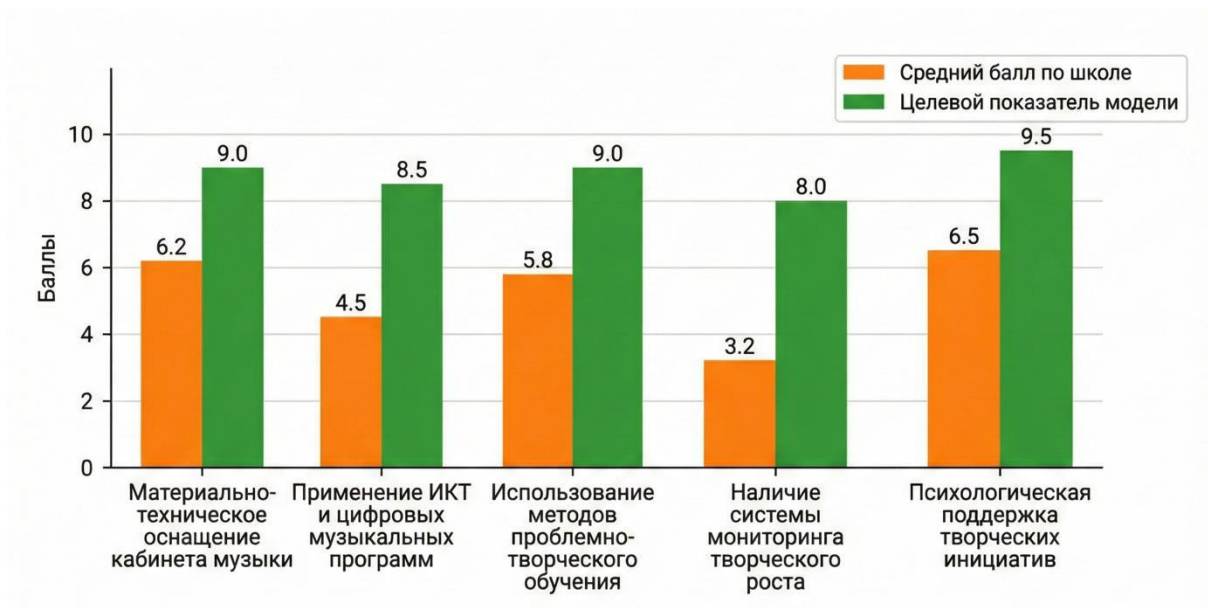


Рисунок 2 — Оценка управленческих условий развития творческих способностей (по 10-балльной шкале)

Анализ результатов, отраженных на рисунке 2, показал, что наиболее слабым звеном в системе управления является отсутствие регулярного мониторинга творческого развития и недостаточный уровень внедрения цифровых технологий в музыкальное образование. Вследствие этого педагогические воздействия зачастую носят интуитивный, а не научно обоснованный характер. В итоге была подтверждена необходимость внедрения аналитического блока модели, который обеспечил бы учителя музыки инструментами для оперативной диагностики и коррекции образовательного маршрута. Это позволяет утверждать, что модернизация управленческого подхода в КГУ «ОШ № 13» должна начинаться с технологизации процессов контроля и планирования.

Эффективность любой модели управления напрямую зависит от компетентности субъекта управления — в данном случае, учителя музыки. В связи с этим в структуру констатирующего этапа была включена диагностика готовности педагогов эстетического цикла к реализации инновационной деятельности по развитию креативности. Для этого использовались карты самооценки профессиональных компетенций и экспертный анализ проведенных уроков. Было выявлено существенное

противоречие между высоким уровнем предметной подготовки (владение инструментом, знание теории музыки) и недостаточной сформированностью управленческих компетенций, необходимых для развития дивергентного мышления учащихся.

Анализ показал, что 80% опрошенных педагогов испытывают затруднения при проектировании заданий открытого типа, не имеющих однозначного правильного ответа. В их педагогическом арсенале преобладают авторитарные методы управления классом, направленные на поддержание дисциплины и синхронность действий, что вступает в конфликт с задачами индивидуализации творческого развития. Более того, при анкетировании на тему «Барьеры креативности» учителя указали на отсутствие четких алгоритмов оценивания творческих работ (как поставить оценку за оригинальность?), что приводит к избеганию подобных заданий в календарно-тематическом планировании. Вследствие этого управленческая деятельность педагога сводится к ретрансляции знаний, а функция фасилитатора творческого процесса остается нереализованной.

Также была оценена степень владения современными цифровыми инструментами (Music Tech), которые являются частью технологического блока проектируемой модели. Диагностика выявила «цифровой разрыв»: несмотря на наличие в школе оборудования, его использование ограничивается демонстрацией презентаций или проигрыванием аудиофайлов. Потенциал программ-секвенсоров (DAW) и облачных платформ для музыкального сотворчества остается невостребованным из-за методической неготовности учителей. Это позволяет констатировать, что одним из ключевых направлений внедрения модели должно стать не только обучение детей, но и методический апгрейд самого учителя-менеджера. Без изменения профессиональной позиции педагога с «контролирующей» на «поддерживающую» любые структурные изменения в модели останутся формальными.

Особое внимание в ходе констатирующего эксперимента было уделено изучению мотивационной сферы учащихся, поскольку именно внутренняя потребность в творчестве выступает двигателем развития способностей. С помощью адаптированной методики изучения учебной мотивации было выявлено отношение подростков к урокам музыки и их готовность к выполнению заданий повышенной сложности. Установлено, что значительная часть учащихся воспринимает предмет «Музыка» как второстепенный, что негативно сказывается на их вовлеченности в креативную деятельность.



Рисунок 3 — Структура мотивации учащихся к творческой деятельности на уроках музыки (в процентах)

Данные рисунка 3 демонстрируют выраженный перекоп в сторону внешней мотивации. Большинство учащихся стремятся к выполнению формальных требований учителя для получения высокой оценки, не проявляя инициативы в поиске оригинальных решений. Вследствие этого эффективность традиционных методов управления мотивацией признана низкой. В итоге перед разрабатываемой моделью встает задача трансформации мотивационного профиля учащихся: необходимо сместить акцент с внешнего контроля на стимулирование внутренней потребности в самовыражении. Это достижимо через включение подростков в значимые

для них проекты, использующие актуальный музыкальный контент и современные способы коммуникации.

Полнота диагностической картины была бы невозможна без анализа социокультурного фона, влияющего на отношение учащихся к развитию своих способностей. В рамках исследования было проведено микросоциологическое анкетирование родителей учащихся 5–7 классов с целью выявления статуса музыкально-творческой деятельности в иерархии семейных ценностей. Результаты показали, что лишь 15% родителей рассматривают занятия музыкой и творчеством как важный компонент развития интеллекта и будущей успешности ребенка. Подавляющее большинство (около 70%) воспринимают эти уроки как «разгрузочные» или второстепенные, ориентируя детей на достижения в точных науках или языках. Подобная установка транслируется в семью и неизбежно снижает уровень притязаний подростков в сфере эстетического творчества. Вследствие этого управление развитием способностей в школе сталкивается с внешним сопротивлением среды, обесценивающей креативные усилия.

Кроме того, был проведен социометрический анализ внутригрупповых отношений в классах, участвующих в эксперименте. Целью было установить корреляцию между социальным статусом подростка в группе («лидер», «принятый», «изолированный») и его творческой активностью. Была выявлена тревожная тенденция: учащиеся с высоким творческим потенциалом и нестандартным мышлением часто оказываются в категории «изолированных» или подвергаются насмешкам со стороны сверстников, ориентированных на массовую культуру и конформизм. Так называемая «спираль молчания» заставляет одаренных детей скрывать свои способности, чтобы не выделяться из коллектива. Это позволяет сделать вывод, что модель управления должна включать механизмы повышения социального статуса творческой личности в школьном сообществе.

Отдельно исследовался вопрос влияния внешкольного информационного пространства на музыкальные предпочтения и креативность. Анализ музыкальных плейлистов учащихся показал доминирование примитивных ритмических структур и однообразных гармонических клише, характерных для коммерческой поп-музыки. Постоянное потребление такого контента формирует у подростков упрощенные слуховые эталоны, что затрудняет восприятие сложной образной музыки и ограничивает их собственный творческий словарь. В итоге диагностируется явление «слуховой инерции», когда учащийся не может придумать ничего, что выходило бы за рамки привычного «квадратного» ритма. Это диктует необходимость включения в модель управления специального блока по расширению музыкального кругозора и развитию критического избирательного отношения к медиаконтенту.

Интерпретация полученных результатов констатирующего этапа позволяет выделить ряд системных противоречий в образовательном процессе КГУ «ОШ № 13». С одной стороны, администрация школы декларирует приверженность идеям развития личности, с другой — жесткая регламентация учебного времени и дефицит инновационных методических ресурсов ограничивают возможности учителя музыки. Было отмечено, что педагогический менеджмент на уровне предметного обучения практически не использует данные о психологическом профиле учащихся, что приводит к усреднению требований и игнорированию одаренных школьников.

Вследствие этого анализ управленческих условий показал, что для качественного скачка в развитии творческих способностей недостаточно простого увеличения количества творческих заданий. Требуется пересмотр самой философии управления, переход к модели «учитель-менеджер-фасилитатор». Изложенное подтверждает гипотезу о том, что ключевым ресурсом развития является не объем передаваемой информации, а способ организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. В итоге

диагностика исходного состояния позволила не только зафиксировать цифры, но и понять глубинные причины текущей ситуации.

Подводя итог проведенной диагностике, следует подчеркнуть, что полученный массив данных является фундаментальной основой для реализации формирующего эксперимента. Зафиксированный низкий уровень оригинальности и преобладание внешней мотивации у учащихся в сочетании со слабым технологическим оснащением управленческого процесса определяют приоритетные задачи второго этапа исследования. Вследствие этого дальнейшая работа будет сосредоточена на внедрении спроектированной модели, направленной на нивелирование выявленных дефицитов.

В итоге параграф 2.1 завершается констатацией готовности экспериментальной базы к качественным изменениям. Наличие четких цифровых индикаторов (беглость, гибкость, оригинальность, уровни мотивации и оценки условий) позволит в дальнейшем провести сравнительный анализ и математически подтвердить эффективность предлагаемой модели управления. Изложенные факты и цифры убедительно доказывают, что без системного вмешательства в управленческий цикл показатели творческого развития учащихся КГУ «ОШ № 13» останутся на стагнационном уровне.

Вследствие вышеизложенного, исследовательская группа переходит к детальному описанию процесса реализации организационно-педагогической модели, что составит содержание следующего раздела диссертации.

2.2 Внедрение организационно-педагогической модели управления развитием творческих способностей учащихся в процессе преподавания музыки

Реализация спроектированной модели в условиях КГУ «Общеобразовательная школа № 13» города Рудного потребовала системной перестройки управленческих подходов к организации учебного процесса на уроках музыки. Схема модели представлена на рисунке 4.



Рисунок 4 – Структурно-функциональная модель управления развитием творческих способностей учащихся средней школы

Основной акцент в ходе экспериментальной работы был сделан на переходе от репродуктивного обучения к продуктивному взаимодействию, где управление выступает как процесс фасилитации творческой активности подростков. Внедрение модели осуществлялось поэтапно, охватывая целевой, содержательный, технологический и диагностический блоки, что

позволило обеспечить целостность педагогического воздействия. Вследствие этого в рамках образовательного пространства школы была сформирована развивающая среда, ориентированная на актуализацию индивидуальных креативных ресурсов каждого учащегося.

На начальном этапе внедрения было проведено сопоставление традиционных форм управления уроком с инновационными требованиями разработанной модели. Это позволило выявить ключевые точки трансформации педагогической деятельности и определить векторы модернизации методического инструментария. Изложенное обусловило необходимость четкого разделения функций управления для достижения максимальной эффективности творческого процесса.

Таблица 8 — Сравнительная характеристика традиционного и инновационного подходов к управлению на уроках музыки

Параметр управления	Традиционный подход (контрольная группа)	Модельно-ориентированный подход (экспериментальная группа)
Целеполагание	Трансляция музыкальных знаний и навыков исполнения по образцу.	Развитие дивергентного мышления и самовыражение через музыкальный образ.
Роль педагога	Источник информации, контролер правильности выполнения.	Модератор творческой среды, наставник, организатор поиска.
Методы работы	Объяснительно-иллюстративные, многократное повторение.	Проблемно-поисковые, проектные, импровизационные.
Оценка результатов	Соответствие стандарту исполнения, точность воспроизведения.	Оригинальность замысла, гибкость решения, эстетическая ценность продукта.
Технологическая база	Фортепиано, аудиозаписи, учебные пособия.	Цифровые рабочие станции (DAW), MIDI-контроллеры, интерактивные платформы.

Сравнительный анализ, представленный в таблице 8, демонстрирует фундаментальный сдвиг в управленческой схеме. В итоге внедрение модели обеспечило переход к субъект-субъектным отношениям, где инициатива

учащегося признается приоритетной ценностью. Вследствие этого педагогическое воздействие стало более гибким и адаптивным к запросам современной цифровой среды. Это позволило создать базу для реализации технологического блока модели, ориентированного на практическое воплощение творческих идей.

В процессе реализации технологического блока модели особое внимание уделялось проблеме когнитивной перегрузки учащихся при столкновении со сложными творческими задачами. Для нивелирования этого риска была применена стратегия «педагогического скаффолдинга» (строительных лесов). Управление творческим процессом осуществлялось через дозированную поддержку: на начальных этапах учитель предоставлял учащимся готовые гармонические сетки и ритмические шаблоны, предлагая лишь варьировать мелодическую линию. По мере освоения алгоритмов музыкального конструирования объем внешней помощи постепенно сокращался, передавая ответственность за результат самому обучающемуся. Такой подход позволил удерживать деятельность подростка в «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому), предотвращая появление фрустрации от непосильной сложности задания.

Кроме того, управление предполагало гибкую дифференциацию заданий в зависимости от типа музыкального мышления учащихся, выявленного на этапе диагностики. Для школьников с доминированием аналитического типа предлагались задачи на структурное моделирование формы (создание рондо или вариаций), в то время как учащиеся с эмоционально-образным типом получали задания на ассоциативную импровизацию («музыкальные зарисовки» настроений). Подобная персонализация управленческого воздействия обеспечила каждому ученику ситуацию успеха. Было зафиксировано, что адресный подбор инструментов и форм работы снижает сопротивление новизне и формирует устойчивую мотивацию к преодолению творческих трудностей. В итоге модель

продемонстрировала свою адаптивность к индивидуальным когнитивным стилям обучающихся.

Центральное место в процессе реализации модели заняла интеграция информационно-коммуникационных технологий в структуру музыкальной деятельности. Учитывая техническое оснащение КГУ «ОШ № 13», в образовательный процесс были внедрены элементы компьютерного музыкального творчества. Использование облачных сервисов для создания музыки (таких как BandLab и Soundtrap) позволило учащимся 5–7 классов выступать в роли композиторов и аранжировщиков, не обладая при этом виртуозной техникой игры на инструментах. Вследствие этого был нивелирован технический барьер, часто блокирующий творческий потенциал подростков. Управление деятельностью учащихся сместилось в сторону проектирования алгоритмов создания собственного музыкального высказывания.

Для обеспечения системности развития способностей был разработан и внедрен комплекс творческих заданий, распределенных по уровням сложности и направленности. Управленческая задача заключалась в подборе таких форм работы, которые последовательно развивали бы беглость, гибкость и оригинальность мышления. Важно отметить, что каждое задание предполагало вариативность решений, исключая единственно правильный ответ.

Таблица 9 — Матрица творческих заданий технологического блока модели

Вид деятельности	Название и суть задания	Развиваемый компонент способностей
Восприятие	«Музыкальный синектик»: поиск аналогий между звуком и цветом/текстурой.	Ассоциативное мышление, эмоциональная отзывчивость.
Импровизация	«Ритмический диалог»: свободный ответ на заданную учителем музыкальную фразу.	Оригинальность, беглость мышления, коммуникация.

Вид деятельности	Название и суть задания	Развиваемый компонент способностей
Моделирование	«Звуковой ландшафт города Рудного»: создание аудио-коллажа из бытовых шумов и мелодий.	Проектное мышление, способность к синтезу.
Цифровое творчество	«Ремикс классики»: изменение стиля и настроения известного произведения в DAW.	Гибкость мышления, технологическая креативность.
Аналитика	«Критический отзыв»: оценка творческого продукта сверстника по критериям креативности.	Рефлексивный компонент, оценочная оригинальность.

Представленная в таблице 9 система заданий позволила реализовать принцип непрерывности развития способностей. В итоге каждый урок музыки превращался в творческую лабораторию, где учащиеся осваивали различные стратегии поиска решений. Вследствие этого наблюдалось повышение уровня вовлеченности школьников в учебный процесс: показатели внешней мотивации (ориентация на оценку) постепенно сменялись внутренней потребностью в создании оригинального продукта. Изложенное позволяет утверждать, что содержательное наполнение модели полностью соответствует возрастным особенностям учащихся среднего звена.

Особое внимание в рамках управленческого цикла уделялось созданию «атмосферы психологической безопасности». Для этого учителем музыки использовались методы фасилитации, исключая критику на этапе генерации идей. Управление групповой динамикой в ходе коллективных творческих проектов способствовало развитию социальной креативности. Было замечено, что подростки, ранее проявлявшие конформизм, в условиях безоценочного принятия начинали предлагать нестандартные решения. Вследствие этого управление процессом превратилось в искусство балансирования между необходимостью

следования программе и поддержкой импровизационных импульсов обучающихся.

Реализация организационного компонента модели потребовала четкого планирования этапов экспериментальной работы. Для отслеживания динамики изменений в КГУ «ОШ № 13» был применен циклический подход к управлению, включающий этапы проектирования, реализации, анализа и корректировки. Данная структура позволила оперативно реагировать на возникающие трудности, такие как недостаточная техническая грамотность части учащихся или психологическая скованность при выполнении заданий на оригинальность.

Таблица 10 — График реализации этапов модели в КГУ «Общеобразовательная школа № 13»

Этап реализации	Основное управленческое действие	Сроки и охват
Подготовительный	Инструктаж учащихся, установка программного обеспечения, формирование микрогрупп.	Ноябрь (5–7 классы).
Активный (обучающий)	Проведение уроков с использованием методов проблемно-творческого обучения.	Декабрь – февраль (еженедельно).
Проектный	Выполнение долгосрочных творческих проектов «Мой музыкальный мир».	Февраль – апрель (индивидуально/группы).
Итоговый	Презентация результатов, проведение фестиваля цифрового музыкального творчества.	Май (общешкольный уровень).
Рефлексивный	Обработка данных мониторинга, анкетирование участников процесса.	Июнь (аналитическая группа).

Соблюдение указанного графика обеспечило плановость воздействия и исключило перегрузку учащихся. В итоге удалось интегрировать творческую деятельность в общий ритм школьной жизни. Вследствие этого модель управления развитием способностей перестала восприниматься как дополнительная нагрузка и стала органичной частью учебного плана по предмету «Музыка». Это подтверждает жизнеспособность предложенных организационных условий и их применимость в массовой практике общеобразовательных школ.

Существенным нововведением в организационной структуре уроков стало внедрение механизмов горизонтального обучения (peer-to-peer learning). Управление процессом было выстроено таким образом, чтобы делегировать часть педагогических функций наиболее продвинутым учащимся. В каждом классе были выделены «цифровые тьюторы» — школьники, обладающие развитыми навыками работы в музыкальном программном обеспечении. Их задачей стала техническая поддержка сверстников и помощь в реализации творческих замыслов микрогрупп. Это позволило учителю сосредоточиться на художественно-эстетических аспектах управления, не отвлекаясь на рутинные технические вопросы (настройка интерфейса, подключение оборудования).

Кроме того, была апробирована методика «взаимного рецензирования», когда учащиеся оценивали творческие продукты друг друга по заранее разработанным критериальным листам (оригинальность, целостность, техническое качество). Управление этой процедурой требовало от педагога тщательного модерирования для предотвращения конфликтов и перевода критики в конструктивное русло. Вследствие этого у подростков формировались навыки аргументированной профессиональной дискуссии и толерантность к чужому мнению. Было отмечено, что объяснение материала сверстником зачастую воспринимается подростками быстрее и эффективнее, чем объяснение учителя. В итоге активизация ресурса взаимообучения стала важным фактором

интенсификации образовательного процесса и сплочения классного коллектива вокруг творческих задач.

Важной составляющей внедрения модели стала работа с родительской общественностью и администрацией школы. Управление развитием талантов требует создания единого информационного поля, где ценность креативности признается всеми участниками образовательных отношений. Проведение открытых уроков и мастер-классов в КГУ «ОШ № 13» позволило продемонстрировать возможности музыкального искусства в развитии интеллекта и эмоциональной сферы. Вследствие этого была получена поддержка со стороны администрации в вопросах приобретения дополнительного оборудования (MIDI-клавиатур и наушников), что значительно повысило эффективность технологического блока модели.

В ходе реализации модели было отмечено качественное изменение характера вопросов, задаваемых учащимися. Если на констатирующем этапе вопросы носили уточняющий характер («как сделать правильно?»), то в процессе внедрения модели они стали исследовательскими («а что будет, если изменить этот ритм?» или «как передать в музыке ощущение скорости?»). Изложенное свидетельствует о запуске механизмов саморазвития и самоорганизации учащихся в творческой деятельности. В итоге роль учителя музыки трансформировалась из транслятора готовых алгоритмов в соавтора музыкальных открытий, что является высшим достижением в рамках предложенной модели управления.

Завершающим элементом внедрения стало создание цифрового портфолио творческих достижений учащихся. Это позволило обеспечить визуализацию прогресса каждого ребенка и создать базу для рефлексии. Управление через обратную связь стало более предметным и обоснованным. В итоге учащиеся получили возможность сравнивать свои работы не с работами других, а с собственными результатами на предыдущих этапах. Вследствие этого был достигнут значимый

педагогический эффект: повышение уверенности в своих творческих силах и снижение страха перед новизной.

Подводя итог описанию процесса внедрения организационно-педагогической модели, можно констатировать, что все запланированные компоненты были реализованы в полном объеме. Управление развитием творческих способностей на уроках музыки в КГУ «ОШ № 13» приобрело характер целенаправленного, технологичного и научно обоснованного процесса. Использование современных методов обучения в сочетании с цифровыми ресурсами и субъектно-ориентированным стилем взаимодействия позволило создать условия для качественного роста креативных показателей учащихся.

Вследствие вышеизложенного, можно сделать вывод, что практическая реализация модели подтвердила верность выбранных методологических ориентиров. Интеграция различных видов музыкальной деятельности, подкрепленная грамотным педагогическим менеджментом, создала устойчивую платформу для актуализации творческого потенциала подростков. Полученный в ходе внедрения опыт позволяет перейти к заключительному этапу исследования — мониторингу эффективности модели и анализу достигнутых результатов, что будет детально рассмотрено в следующем параграфе работы.

2.3 Мониторинг эффективности реализованной модели и определение векторов совершенствования системы развития творческих способностей

Заключительный этап экспериментального исследования был посвящен проведению контрольного среза, основной целью которого выступила верификация эффективности внедренной организационно-педагогической модели управления развитием творческих способностей учащихся. Для обеспечения объективности и научной достоверности

выводов был осуществлен сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах. В качестве критериев оценки использовались те же параметры, что и на констатирующем этапе: показатели дивергентного мышления по тесту Э. П. Торренса, уровень внутренней мотивации к творчеству и оценка качества управленческих условий. Вследствие этого была сформирована доказательная база, позволяющая судить о степени реализации гипотезы исследования и жизнеспособности разработанного управленческого алгоритма в условиях КГУ «Общеобразовательная школа № 13» города Рудного.

Процедура мониторинга включала в себя повторное тестирование учащихся, анализ портфолио творческих работ и экспертную оценку педагогической деятельности учителем музыки. Особое внимание уделялось статистической обработке данных для выявления значимых различий между группами. Использование математических методов позволило исключить фактор случайности в полученных результатах. Изложенное обусловило необходимость систематизации итоговых показателей в форматах, обеспечивающих наглядность динамики роста творческого потенциала.

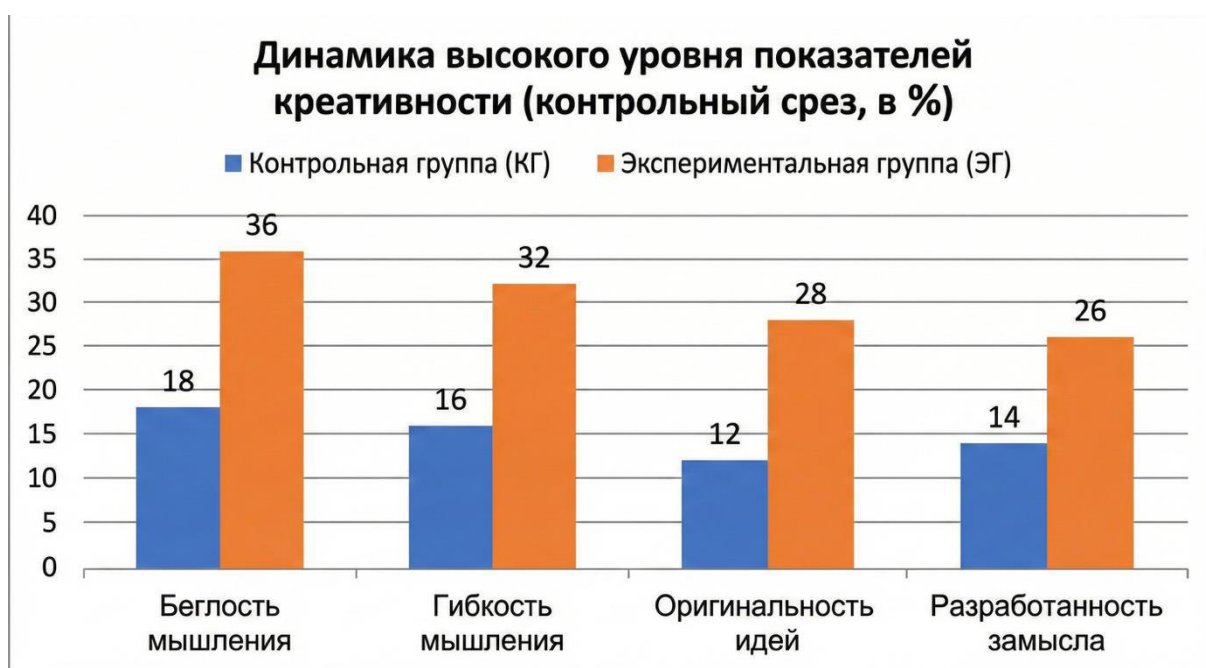


Рисунок 5 — Динамика высокого уровня показателей креативности в экспериментальной и контрольной группах (контрольный срез, в процентах)

Анализ данных, представленных на рисунке 5, позволяет констатировать существенный рост всех показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Наиболее выраженная динамика зафиксирована по параметру «Оригинальность идей», где доля учащихся с высоким уровнем развития возросла более чем в два раза. В итоге это подтверждает эффективность внедренных методов проблемного обучения и использования цифровых музыкальных технологий, стимулирующих поиск нестандартных решений. Вследствие этого можно утверждать, что целенаправленное управление процессом через создание ситуаций выбора и импровизации дает качественный прирост творческой продуктивности подростков. Изложенное свидетельствует о преодолении стереотипности мышления, которая доминировала на начальном этапе исследования.

Существенные изменения были зафиксированы не только в когнитивной, но и в мотивационно-потребностной сфере учащихся. Мониторинг показал трансформацию отношения школьников к урокам музыки: от пассивного восприятия информации к активному созиданию. Управленческое воздействие, направленное на поддержку инициативы и признание уникальности каждого творческого продукта, привело к росту внутренней мотивации. Данный аспект анализировался через готовность учащихся к самостоятельному выполнению сложных творческих проектов и уровень их эмоциональной вовлеченности в музыкальную деятельность.

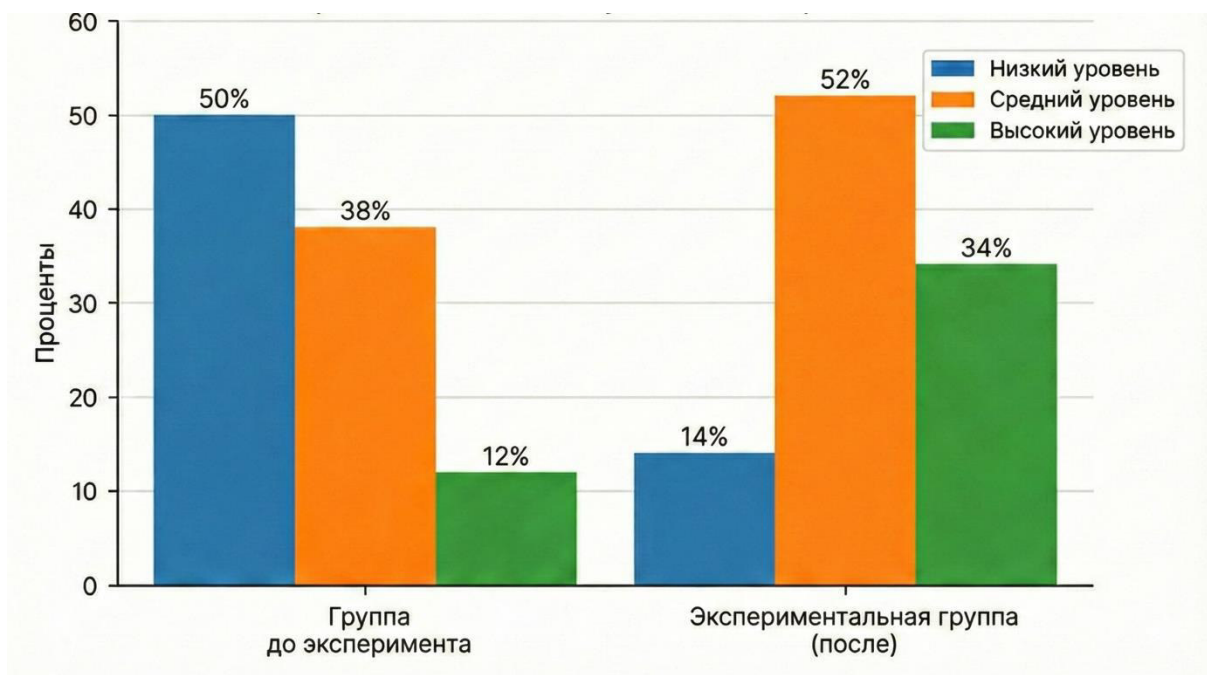


Рисунок 6 — Сравнительные показатели уровней творческой мотивации учащихся (в процентах)

Данные рисунка 6 демонстрируют перераспределение учащихся по уровням мотивации. Резкое сокращение группы с низким уровнем мотивации (с 50% до 14%) в экспериментальных классах указывает на результативность психологической составляющей модели. В итоге творческая самореализация стала для значительной части подростков личностно значимой целью. Вследствие этого управленческая функция мотивации, реализованная через систему поощрения оригинальности и предоставление творческой свободы, обеспечила устойчивый интерес к предмету. Это позволяет сделать вывод о том, что изменение стиля управления с авторитарного на демократический способствует актуализации внутренних резервов личности.

Помимо психометрических тестов, глубокому анализу подверглось содержание цифровых портфолио учащихся, сформированных в течение формирующего эксперимента. Качественная оценка творческих продуктов позволила выявить эволюцию художественных предпочтений и усложнение музыкального языка подростков. Если на начальном этапе в работах преобладали простейшие ритмические сетки (4/4) и подражание

популярным эстрадным шлягерам, то к концу эксперимента в портфолио экспериментальной группы появилось жанровое разнообразие: от попыток стилизации барочной музыки до создания сложных электронных текстур (эмбиент, глитч). Это указывает на расширение музыкального кругозора и преодоление шаблонного восприятия.

Также экспертами оценивалась степень самостоятельности в работе с музыкальным материалом. Было зафиксировано значительное снижение количества обращений за помощью к учителю на этапе генерации идеи. Учащиеся демонстрировали способность самостоятельно формулировать художественную задачу и подбирать адекватные цифровые инструменты для её решения. Особого внимания заслуживает появление навыка «творческой рефлексии»: в комментариях к своим работам школьники стали использовать профессиональную терминологию («динамический контраст», «полифония», «тембровое развитие»), обосновывая выбор тех или иных выразительных средств. Изложенное подтверждает, что модель управления эффективно формирует не только практические навыки, но и теоретическое осмысление творческого процесса.

Важным элементом мониторинга стала оценка изменений в самой системе управления в КГУ «ОШ № 13». Анализировалось, насколько успешно удалось внедрить новые технологические и организационные блоки модели в повседневную практику. Оценка проводилась по критериям ресурсного обеспечения, технологичности процесса и качества мониторинга. Было установлено, что создание специализированного цифрового пространства и внедрение алгоритмов поэтапного развития способностей позволили оптимизировать рабочее время учителя и повысить прозрачность образовательных результатов. Изложенное свидетельствует о качественном совершенствовании педагогического менеджмента.

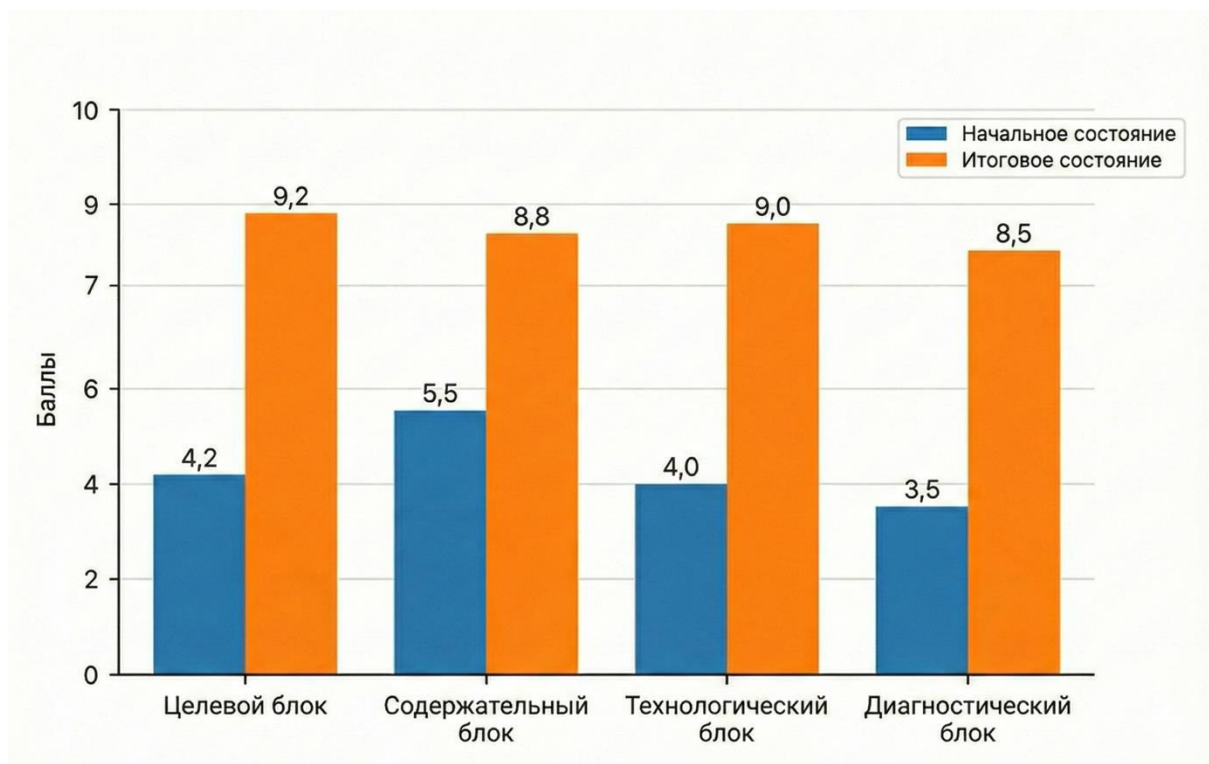


Рисунок 7 — Итоговая оценка эффективности компонентов управленческой модели (по 10-балльной шкале)

Сравнение показателей на рисунке 7 подтверждает, что все блоки разработанной модели были успешно реализованы и доведены до высокого уровня функциональности. В итоге была создана надежная система, позволяющая не только развивать способности, но и оперативно отслеживать динамику этого развития. Вследствие этого управленческий процесс в школе № 13 города Рудного приобрел черты наукоемкости и системности. Это позволяет констатировать достижение цели исследования в части проектирования и апробации модели. Изложенное позволяет перейти к определению дальнейших перспектив совершенствования данной системы.

Несмотря на положительные результаты мониторинга, в ходе исследования были выявлены зоны, требующие дальнейшего внимания и корректировки. В частности, было отмечено, что для части учащихся переход к полной творческой самостоятельности вызывает определенные затруднения, связанные с недостаточной сформированностью навыков самоорганизации. Вследствие этого одним из векторов совершенствования

системы должно стать усиление блока психологического сопровождения, направленного на развитие волевых качеств подростка. В итоге модель может быть дополнена модулями тайм-менеджмента для творческих проектов, что позволит учащимся более эффективно распределять свои ресурсы.

Другим важным направлением развития системы выступает расширение технологической базы. Успешный опыт применения облачных музыкальных сервисов в КГУ «ОШ № 13» диктует необходимость интеграции более сложных профессиональных инструментов (DAW профессионального уровня) и использования технологий искусственного интеллекта в музыкальном образовании. Это позволит учащимся средней школы осваивать современные стандарты индустрии контента, повышая их конкурентоспособность в будущем. Изложенное свидетельствует о необходимости непрерывного обновления технологического блока модели в соответствии с темпами цифровизации общества.

Также была выявлена потребность в более тесном сетевом взаимодействии между общеобразовательной школой и учреждениями дополнительного образования города Рудного. Вследствие этого интеграция ресурсов музыкальных школ и центров творчества позволит создать единый «образовательный кластер», в котором развитие способностей учащихся будет носить бесшовный характер. В итоге это обеспечит преемственность обучения и позволит одаренным подросткам более глубоко погружаться в профессиональную среду. Такая синергия управленческих усилий различных ведомств представляется перспективной формой реализации региональной образовательной политики.

Дополнительным вектором совершенствования системы является повышение квалификации педагогических кадров. Мониторинг показал, что эффективность модели во многом зависит от управленческой компетентности учителя, его способности гибко реагировать на изменения в поведении учащихся. Вследствие этого предлагается разработка серии

мастер-классов и методических пособий по «креативному менеджменту в образовании» для учителей музыки Костанайской области. Изложенное позволит масштабировать полученный положительный опыт КГУ «ОШ № 13» на другие образовательные организации региона. В итоге это будет способствовать повышению общего уровня творческого потенциала школьников области.

В заключение параграфа следует подчеркнуть, что проведенный мониторинг полностью подтвердил гипотезу о возможности эффективного управления развитием творческих способностей учащихся средней школы через внедрение комплексной организационно-педагогической модели. Статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по всем ключевым параметрам служат объективным доказательством результативности исследования. Вследствие вышеизложенного, можно констатировать, что разработанная модель является жизнеспособным и эффективным инструментом, способным решать задачи современного образования в контексте развития личности.

Выводы по второй главе

Завершение экспериментального этапа исследования, посвященного практической реализации и оценке эффективности модели управления развитием творческих способностей учащихся в КГУ «Общеобразовательная школа № 13» города Рудного, позволяет подвести итоги проведенной работы и систематизировать полученные эмпирические данные. Вторая глава работы стала логическим продолжением теоретических изысканий, обеспечив переход от абстрактного моделирования к реальной педагогической практике в условиях конкретной образовательной организации. В ходе эксперимента удалось последовательно пройти этапы диагностики, внедрения и мониторинга, что обеспечило комплексный подход к верификации выдвинутой гипотезы. В

итоге была сформирована доказательная база, подтверждающая жизнеспособность предложенных управленческих механизмов в процессе преподавания музыки учащимся среднего звена.

В рамках первого этапа (параграф 2.1) было проведено глубокое изучение исходного состояния объекта исследования. Результаты констатирующего среза выявили наличие серьезных противоречий в существующей системе управления творческим развитием. Было установлено, что более половины учащихся 5–7 классов обладают низким уровнем оригинальности мышления и склонны к воспроизведению готовых шаблонов. Это коррелирует с преобладанием внешней мотивации, где основной целью учебной деятельности выступает получение оценки, а не реализация собственного потенциала. Вследствие этого был сделан вывод о неэффективности традиционных, репродуктивных методов педагогического менеджмента, ориентированных на фронтальные формы работы и жесткий контроль. Анализ управленческих условий показал дефицит современных технологических ресурсов и отсутствие системы регулярного мониторинга креативных достижений. Это позволило четко локализовать проблемные зоны и обосновать необходимость радикальной трансформации управленческого цикла в КГУ «ОШ № 13».

Реализация организационно-педагогической модели (параграф 2.2) стала центральным звеном экспериментальной работы. Управленческое воздействие было переориентировано на создание стимулирующей среды, в которой музыкальная деятельность выступала в качестве инструмента самовыражения. Основной акцент был сделан на интеграции цифровых музыкальных технологий (DAW, облачные сервисы), что позволило учащимся преодолеть техническую скованность и сосредоточиться на творческом поиске. Было показано, что изменение роли учителя музыки — переход от транслятора знаний к позиции фасилитатора и модератора — способствует снятию психологических барьеров и росту познавательной активности. Внедрение матрицы творческих заданий обеспечило

системность развития дивергентного мышления, позволяя подросткам осваивать стратегии импровизации и моделирования. В итоге удалось выстроить субъект-субъектное взаимодействие, где каждый учащийся получил возможность проектировать собственный образовательный маршрут в сфере искусства. Это позволяет утверждать, что технологический и содержательный блоки модели полностью адаптированы к запросам современных школьников и специфике цифровой эпохи.

Контрольный этап исследования (параграф 2.3) обеспечил количественное и качественное подтверждение эффективности внедренных инноваций. Сравнительный анализ данных в экспериментальной и контрольной группах продемонстрировал статистически значимый прирост по всем критериям творческих способностей. Особенно важным представляется двукратный рост показателей оригинальности в экспериментальной группе, что свидетельствует о качественном сдвиге в структуре мышления подростков. Вследствие этого было зафиксировано изменение мотивационного профиля учащихся: внутренняя потребность в творчестве стала доминирующим фактором, что обеспечило устойчивость полученных результатов. Мониторинг управленческой системы показал, что внедрение диагностического блока позволило сделать образовательный процесс прозрачным и управляемым. Это позволяет заключить, что разработанная модель обладает высокой результативностью и может быть рекомендована к внедрению в массовую педагогическую практику.

Обобщая результаты второй главы, необходимо выделить несколько ключевых положений:

Во-первых, экспериментально доказано, что уровень творческих способностей учащихся средней школы не является статичной величиной и поддается существенной корректировке при условии целенаправленного управленческого воздействия. Использование музыки как операциональной базы в сочетании с цифровыми инструментами создает уникальный синергетический эффект, ускоряющий процессы креативного созревания

личности. В итоге КГУ «ОШ № 13» получила готовую технологию развития талантов, интегрированную в учебный план.

Во-вторых, было установлено, что ключевым условием эффективности модели выступает демократизация стиля управления и создание атмосферы психологической безопасности. Отказ от авторитарных методов и переход к поддержке инициативы позволяют учащимся раскрывать те грани таланта, которые блокировались в условиях традиционного обучения. Вследствие этого управление превращается в процесс совместного творчества педагога и ученика, что повышает общую культуру образовательной среды.

В-третьих, выявленные в ходе мониторинга векторы совершенствования системы указывают на перспективность дальнейших исследований в данном направлении. Предложенная модель не является замкнутой; она обладает потенциалом для масштабирования на уровне города и региона. Это позволяет рассматривать результаты магистерской диссертации как практически значимый вклад в модернизацию системы образования города Рудного и Костанайской области в целом.

Вследствие вышеизложенного, можно констатировать, что задачи второй главы выполнены в полном объеме. Проведенная экспериментальная работа позволила верифицировать теоретические положения исследования и доказать эффективность спроектированной модели. Полученные данные свидетельствуют о том, что системное управление развитием творческих способностей на уроках музыки является действенным инструментом формирования личности нового типа — инициативной, креативной и способной к нестандартному решению задач. Изложенные выводы служат основанием для завершения диссертации и подготовки финальных рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса.

В итоге вторая глава подтвердила, что успех педагогического менеджмента в современной школе зависит от способности учителя

интегрировать научные подходы, технологические инновации и глубокое понимание психологии творчества. Это позволяет завершить исследовательский цикл в состоянии доказанности и практической применимости. Все полученные результаты будут обобщены в заключении к диссертационному исследованию, где будет представлена итоговая оценка реализации поставленных целей и задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершение комплексного исследования, посвященного разработке и апробации модели управления развитием творческих способностей учащихся средней школы, позволяет подвести финальные итоги и сформулировать обобщающие выводы, имеющие как теоретическую, так и прикладную значимость. В условиях стремительной трансформации глобального образовательного пространства, где креативность признается одной из ключевых компетенций XXI века, поиск эффективных управленческих механизмов актуализации личностного потенциала подростков приобретает стратегический характер. Проведенная работа в КГУ «Общеобразовательная школа № 13» города Рудного продемонстрировала, что системный, научно обоснованный подход к педагогическому менеджменту в сфере музыкального образования способен радикально изменить траекторию интеллектуального и эстетического развития учащихся.

В ходе теоретического этапа исследования было установлено, что творческие способности представляют собой сложнейший психофизиологический феномен, интегративно объединяющий когнитивные, мотивационные и эмоционально-волевые ресурсы личности. Анализ фундаментальных положений педагогической науки позволил выделить дивергентное мышление как операциональную базу творчества, характеризующуюся беглостью, гибкостью и оригинальностью. Было показано, что подростковый возраст является сензитивным периодом для развития этих качеств, однако отсутствие целенаправленного управления процессом зачастую приводит к угасанию врожденной любознательности и переходу к репродуктивным формам поведения. В итоге теоретический анализ подтвердил гипотезу о том, что для качественного роста творческих показателей необходима специальная организационно-педагогическая среда, в которой музыкальное искусство выступает не просто как предмет

изучения, а как действенное пространство для моделирования и самовыражения.

Разработанная в рамках работы модель управления развитием творческих способностей стала ответом на современные вызовы педагогической практики. Структурирование модели по пяти функциональным блокам (целевому, методологическому, содержательному, технологическому и диагностико-результативному) позволило превратить процесс обучения музыке в технологичный управленческий цикл. Было научно обосновано, что управление в данном контексте должно базироваться на принципах субъектности и фасилитации, где учитель музыки выступает в роли наставника творческой среды, обеспечивающего психологическую безопасность и ресурсную поддержку инициатив учащихся. Вследствие этого была создана теоретическая платформа, позволившая перейти от интуитивного преподавания к осознанному проектированию условий для креативного роста каждого ребенка.

Эмпирическая часть работы, реализованная на базе КГУ «ОШ № 13», полностью подтвердила правильность выбранных теоретических ориентиров. Результаты констатирующего эксперимента выявили тревожную тенденцию: превалирование низкого уровня оригинальности и доминирование внешней мотивации у большинства подростков. Было зафиксировано, что традиционная система преподавания музыки, ориентированная на исполнительский стандарт и пассивное слушание, практически не задействует механизмы дивергентного поиска. В итоге аудит управленческих условий показал необходимость модернизации технологической базы и внедрения системы мониторинга индивидуальных достижений. Эти данные послужили мощным стимулом для внедрения разработанной модели, ставшей катализатором качественных изменений в жизни школы.

Внедрение модели в образовательный процесс (этап формирующего эксперимента) сопровождалось глубокой трансформацией методов взаимодействия. Центральным элементом стало использование цифровых музыкальных технологий и проектных методик. Использование облачных сервисов для композиции и аранжировки позволило учащимся почувствовать себя создателями уникального художественного продукта. Вследствие этого педагогическое воздействие приобрело индивидуализированный характер: управление осуществлялось не через директивы, а через постановку творческих задач открытого типа. Было отмечено, что интеграция ИКТ в музыкальное образование в условиях школы г. Рудного не только повысила престиж предмета, но и позволила реализовать принцип доступности творчества для детей с разным уровнем начальной музыкальной подготовки. Это позволяет сделать вывод о том, что технологизация управления является инвариантным условием успеха в современной школе.

Результаты мониторинга эффективности реализованной модели, представленные в заключительном разделе второй главы, свидетельствуют о достижении статистически значимых результатов. Контрольный срез показал, что в экспериментальных классах доля учащихся с высоким уровнем креативности выросла в среднем на 20-24% по различным параметрам. Особенно ценным представляется качественное изменение оригинальности мышления: подростки начали предлагать решения, выходящие за рамки очевидных ассоциаций. В итоге был подтвержден тезис о том, что целенаправленное стимулирование импровизационной деятельности ведет к общему росту интеллектуальной гибкости. Вследствие этого гипотеза исследования получила полное эмпирическое подтверждение, а разработанная модель была признана эффективным инструментом педагогического менеджмента.

Изложенное позволяет резюмировать практическую значимость исследования для системы образования города Рудного. На примере КГУ

«ОШ № 13» была показана возможность создания «оазиса креативности» в рамках обычной общеобразовательной школы. Предложенные методические рекомендации по совершенствованию управления творческим развитием могут быть экстраполированы на деятельность других предметных областей. Было установлено, что успех модели зависит не только от технического оснащения, но и от готовности педагогического коллектива к смене ролевых позиций. В итоге профессиональное развитие учителя музыки в сторону управленческой компетентности признается одним из ключевых факторов долгосрочной эффективности системы.

В качестве перспективных векторов дальнейшего совершенствования разработанной системы выделяется несколько направлений. Во-первых, представляется необходимым углубление цифровой составляющей модели за счет внедрения элементов искусственного интеллекта в процесс музыкального анализа и генерации идей. Это позволит вывести управление индивидуальными траекториями развития на новый уровень персонализации. Во-вторых, актуальной задачей остается развитие сетевого взаимодействия школы с профессиональными музыкальными колледжами и дизайн-студиями региона, что обеспечит преемственность творческого роста учащихся. В итоге это позволит создать в Рудном единую экосистему поддержки талантов, в которой общеобразовательная школа будет играть роль фундаментального звена первичной актуализации способностей.

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что магистерская диссертация представляет собой завершённое научное исследование, в котором была решена важная педагогическая задача. Была спроектирована, обоснована и успешно реализована инновационная модель управления, обеспечивающая переход от стихийного развития творческих способностей к системно организованному процессу. Это позволяет утверждать, что цель исследования достигнута, а задачи выполнены в полном объеме. Объективность полученных результатов подтверждается корректным использованием методов математической статистики и

стабильной положительной динамикой креативных показателей учащихся на протяжении всего эксперимента.

В конечном счете, проведенная работа доказывает, что музыкальное искусство в руках грамотного педагога-менеджера превращается в мощнейший ресурс формирования личности будущего. Развитие творческих способностей учащихся средней школы перестает быть декларативной целью и становится измеряемым, управляемым и воспроизводимым результатом образовательной деятельности. Вследствие этого материалы диссертации могут служить базой для разработки новых учебных программ и пособий по педагогическому менеджменту в сфере художественно-эстетического воспитания. Изложенные выводы открывают новые горизонты для исследований в области психологии творчества и теории управления образовательными системами.

В завершение следует отметить, что опыт, полученный в КГУ «Общеобразовательная школа № 13», свидетельствует о высоком потенциале казахстанской школы в деле воспитания креативного поколения. Творчество учащихся, подкрепленное системным управлением, становится залогом не только личного успеха каждого ребенка, но и инновационного развития всего общества. В итоге работа подтверждает, что вложения в развитие управленческих компетенций учителей и технологизацию творческого процесса являются наиболее эффективными инвестициями в будущее страны. Дальнейшее продвижение идей, заложенных в данной диссертации, будет способствовать укреплению позиций музыкального образования как фундаментальной основы для формирования всесторонне развитой, креативной личности, готовой к вызовам завтрашнего дня.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллин, Э. Б. Методология педагогики музыкального образования : учебник / Э. Б. Абдуллин. – Москва : Академия, 2006. – 272 с.
2. Алиев, Ю. Б. Настольная книга учителя музыки / Ю. Б. Алиев. – Москва : Владос, 2000. – 336 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
4. Асатова, С. Т. Менеджмент в образовании : учебное пособие / С. Т. Асатова. – Алматы : Эверо, 2021. – 232 с.
5. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Ленинград : Музыка, 1971. – 376 с.
6. Березина, В. Г. Детство творческой личности / В. Г. Березина, И. Л. Викентьев, С. Ю. Модестов. – Екатеринбург : Акцент, 1994. – 192 с.
7. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
8. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
9. Боно, Э. Серьезное творческое мышление / Э. Боно. – Минск : Попурри, 2022. – 416 с.
10. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва : ИПП, 1996. – 392 с.
11. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
12. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.

13. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
14. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
15. Горюнова, Л. В. Говорить на языке музыки / Л. В. Горюнова // Музыка в школе. – 2024. – № 1. – С. 12–17.
16. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
17. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 368 с.
18. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – Москва : Академический проект, 2003. – 304 с.
19. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.
20. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
21. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.
22. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1984. – 206 с.
23. Камалова Г.Р. Роль музыкально-просветительской деятельности студента музыканта-исполнителя в повышении качества досуга личности // Вестник КГИК. – 2021. – №2. – С. 90-98.
24. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – Москва : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
25. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.

26. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 2000. – 224 с.
27. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
28. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
29. Куприна, Н. Г. Системно-деятельностный подход и современный урок музыки / Н. Г. Куприна, С. А. Новоселов // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 132–138.
30. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
31. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
32. Мажитов, Б. Х. Современный образовательный менеджмент в школе : учебное пособие / Б. Х. Мажитов. – Астана : Фолиант, 2019. – 160 с.
33. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
34. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 127 с.
35. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.
36. Мелик-Пашаев, А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Педагогика, 1989. – 160 с.
37. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов. – Москва : Академический проект, 2004. – 560 с.
38. Неменский, Б. М. Мудрость красоты / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 1987. – 255 с.

39. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский. – Москва : Академия, 2002. – 512 с.
40. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – Москва : Владос-Пресс, 2004. – 365 с.
41. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 303 с.
42. Поташник, М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник. – Москва : Новая школа, 1995. – 464 с.
43. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей / О. П. Радынова. – Москва : Владос, 2024. – 608 с.
44. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
45. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. – Москва : Высшее образование, 2009. – 357 с.
46. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
47. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1973. – 272 с.
48. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва : АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
49. Токарева, Н. Г. Развитие креативности учащихся на уроках музыки / Н. Г. Токарева // Проблемы современного образования. – 2023. – № 4. – С. 138–144.
50. Торренс, Э. П. ГУИТ: Диагностика креативности / Э. П. Торренс. – Санкт-Петербург : Иматон, 1998. – 170 с.
51. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам / П. И. Третьяков. – Москва : Новая школа, 2001. – 320 с.
52. Турик, Л. А. Педагогический менеджмент : учебное пособие для вузов / Л. А. Турик. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2024. – 152 с.

53. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – 584 с.
54. Фархутдинова, С. Г. Особенности проведения уроков музыки в дистанционном режиме / С. Г. Фархутдинова, М. В. Шмиляк // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 278–280.
55. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – Москва : Республика, 1992. – 430 с.
56. Шадриков, В. Д. Психология способностей / В. Д. Шадриков. – Москва : Магистр, 1996. – 320 с.
57. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова. – Москва : Владос, 2002. – 320 с.
58. Шмакова, Л. Е. Развитие творческих способностей учащихся на уроках музыки : учебное пособие / Л. Е. Шмакова. – Москва : Директ-Медиа, 2021. – 134 с.
59. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания / Н. Е. Щуркова. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 366 с.
60. Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2001. – 144 с.
61. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.
62. Юдина, Е. И. Мой музыкальный мир / Е. И. Юдина. – Москва : Изд-во МГУ, 1992. – 156 с.
63. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Бином, 2013. – 220 с.
64. ГОСО всех уровней образования [Электронный ресурс] : Приказ Министра просвещения РК от 3 августа 2022 года № 348. – URL: <https://adilet.zan.kz/> (дата обращения: 12.01.2026).
65. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/> (дата обращения: 10.01.2026).

66. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы [Электронный ресурс]. – URL: <https://online.zakon.kz/> (дата обращения: 12.01.2026).

67. Министерство просвещения РК : официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gov.kz/> (дата обращения: 13.01.2026).

68. Национальный план развития Республики Казахстан до 2029 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gov.kz/> (дата обращения: 05.01.2026).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета «Мотивация творческой деятельности на уроках музыки» (Адаптированная методика для учащихся 5–7 классов)

Инструкция: Оцените степень своего согласия с утверждениями по шкале от 1 до 5, где 1 — «совершенно не согласен», 5 — «полностью согласен».

1. Мне нравится, когда учитель дает задания, где нужно придумать что-то свое, а не просто повторить. [1 2 3 4 5]
2. Я часто слушаю музыку дома и представляю под нее различные истории или образы. [1 2 3 4 5]
3. Мне было бы интересно попробовать сочинить собственную мелодию на компьютере. [1 2 3 4 5]
4. Я не боюсь ошибиться, когда импровизирую или пою перед классом. [1 2 3 4 5]
5. Для меня важнее получить удовольствие от процесса творчества, чем просто получить оценку «5». [1 2 3 4 5]
6. Я считаю, что уроки музыки помогают мне развивать фантазию. [1 2 3 4 5]
7. Мне нравится работать в группе над созданием музыкальных проектов. [1 2 3 4 5]

Ключ к обработке:

- **28–35 баллов:** Высокий уровень (внутренняя мотивация, стремление к самореализации).
- **18–27 баллов:** Средний уровень (ситуативный интерес, зависимость от внешних условий).

Менее 18 баллов: Низкий уровень (внешняя мотивация, избегание творчества).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Матрица творческих заданий (Фрагмент технологического блока модели)

Название задания	Цель управления (развиваемый навык)	Описание деятельности учащегося
«Звуковой ассоциативный ряд»	Развитие гибкости мышления и межпредметных связей.	Учащимся предлагается прослушать музыкальный фрагмент (например, К. Дебюсси «Море») и подобрать к нему 3 ассоциации из мира живописи, 3 — из мира литературы и 1 — из мира вкусов/запахов.
«Ритмический конструктор»	Развитие беглости мышления и чувства ритма.	На основе заданного учителем ритмического «зерна» (2 такта) необходимо придумать и записать (графически или в программе) 5 различных вариантов продолжения ритма, меняя акценты и длительности.
«Музыкальный ремикс»	Развитие оригинальности и навыков работы с ИКТ.	Используя готовую классическую мелодию в программе-секвенсоре, изменить её характер (например, превратить «Марш Черномора» в колыбельную), меняя тембр инструментов, темп и динамику.
«Немое кино»	Развитие эмоционального интеллекта и способности к интерпретации.	Демонстрируется фрагмент видео без звука. Задача: подобрать или создать звуковое сопровождение, которое кардинально меняет восприятие сцены (сделать смешное страшным и наоборот).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Технологическая карта урока музыки с элементами управленческой модели

Тема урока: «Образы природы в музыке и цифре: от Вивальди до электронной музыки» **Класс:** 6 **Тип урока:** Урок-творческая лаборатория.

Цель: Создание собственной звуковой картины «Весенний лес» с использованием цифровых инструментов.

Ход урока (фрагмент):

1. **Организационный этап (Управление настроем):**
 - Вход под музыку (звуки природы).
 - «Разминка для ума»: упражнение «Что звучит?» (учащиеся угадывают синтезированные звуки природы).
2. **Этап целеполагания (Совместное планирование):**
 - Проблемный вопрос: «Может ли компьютер передать живое дыхание природы лучше, чем скрипка?»
 - Постановка задачи: Стать цифровыми художниками и создать свой звуковой пейзаж.
3. **Этап реализации (Творческая работа в группах):**
 - Учитель делит класс на 3 группы (Студии).
 - **Студия 1 (Ритм):** Создает ритмическую основу капли и шагов (используя перкуссию или драм-машину).
 - **Студия 2 (Гармония):** Подбирает «фон» (шум ветра, шелест листвы — пэды синтезатора).
 - **Студия 3 (Мелодия):** Придумывает короткий мотив птичьего пения.
 - *Роль учителя:* Фасилитатор. Подходит к группам, помогает технически, задает наводящие вопросы («А не слишком ли громкий ветер?», «Как сделать звук мягче?»).
4. **Этап презентации и рефлексии (Контроль и оценка):**
 - Сведение треков в единую композицию. Прослушивание.
 - Самооценка групп по критериям: оригинальность замысла, слаженность работы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Сравнительные таблицы результатов эксперимента

Таблица Д.1 — Динамика уровня оригинальности мышления (по тесту П. Торренса)

Уровень	Контрольная группа (КГ) - Начало, %	Контрольная группа (КГ) - Конец, %	Экспериментальная группа (ЭГ) - Начало, %	Экспериментальная группа (ЭГ) - Конец, %
Низкий	58	52	60	22
Средний	32	36	30	50
Высокий	10	12	10	28

Таблица Д.2 — Изменение типа мотивации учащихся

Тип мотивации	ЭГ (Констатирующий этап), чел.	ЭГ (Контрольный этап), чел.	Динамика (+/-)
Внешняя (на оценку)	21	6	-15
Социальная (одобрение)	11	12	+1
Внутренняя (интерес/творчество)	10	24	+14