

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Юнусова Елена Борисовна

СТАНОВЛЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

13.00.02 – теория и методика
обучения и воспитания (дошкольное образование)

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Никитина Елена Юрьевна

Челябинск
2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методические аспекты становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании	19
1.1. Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования	19
1.2. Теоретико-методическая основа процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста	38
1.3. Специфика практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста	68
1.4. Педагогические условия становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста	89
Выводы по первой главе	115
Глава 2. Опытнo-поисковая работа по становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании	119
2.1. Цель и задачи опытнo-поисковой работы	119
2.2. Реализация практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста	146
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытнo-поисковой работы по становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста	185
Выводы по второй главе	204
Заключение	206
Литература	218

ВВЕДЕНИЕ

Непрерывный процесс совершенствования дошкольного образования требует проведения фундаментальных исследований имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека, его художественно - эстетических и творческих способностей, наряду с когнитивным, социальным и духовным развитием детей старшего дошкольного возраста. Данный факт отражается в законодательных актах, нормативных документах, научно-исследовательских программах в виде социального заказа: концепция долгосрочного социально - экономического развития РФ на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом РФ Д.А. Медведевым 04.02.2010 г.), «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (Приказ Минобрнауки от 23.11.2009 г. № 655). Дошкольное образование, являясь первоосновой социокультурного становления личности ребенка, с содержательной стороны жизнедеятельности детей включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, а также преемственности между ДООУ и начальной школой. Базовым компонентом образовательного процесса, направленным на формирование эстетических чувств ребенка к реальному миру и развивающим художественно-практическую и творческую деятельность детей, является формирование художественно-эстетической культуры. Определение функции художественно-эстетической культуры в обществе актуализирует проблему приобщения детей старшего дошкольного возраста к искусству как одному из способов формирования «человека культуры». Эффективным средством освоения наследия гуманитарной культуры является хореография, основу которой составляет танцевальная деятельность, способствующая комплексному образованию детей старшего дошкольного возраста,

включающему физическую и психологическую готовность детей к обучению в школе.

Несмотря на то, что в нормативных документах по содержанию и организации образовательного процесса детей старшего дошкольного возраста хореография не является обязательной областью, хореографическая образовательная деятельность приобретает широкое распространение в практике современного дошкольного образования и вводится в учебно-воспитательный процесс как дополнительная. Это связано с внедрением педагогических инноваций в систему художественно-эстетического развития детей в дошкольных учреждениях, интеграцией образовательных областей основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с реализацией интересов детей дошкольного возраста в области художественно-эстетической культуры, с удовлетворением природной двигательной активности детей и профилактикой распространенных отклонений в их физическом развитии (нарушение осанки, плоскостопие, ожирение и т.д.) Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является приоритетным направлением педагогической теории и практики дополнительного образования, так как именно в этом возрасте формируются интересы, мотивации и потребности в систематической двигательной активности. Хореографическая деятельность является богатейшим источником эстетических впечатлений ребенка, формирует его художественное «Я».

Проблема становления хореографических умений у детей дошкольного возраста привлекает многих исследователей. Изучены возможности детей и разработаны методики обучения основам классического танца (А.Я. Ваганова, А.А. Горский, В.С. Костровицкий, Ф.В. Лопухов, А.М. Мессерер и др.), методика обучения народному танцу (Л.И. Климов, И.А. Моисеев и др.), современному бальному танцу (А.Н. Беликова, А.А. Коваленко, В.И. Уральская и др.). Однако эти методики сложны и

рассчитаны на детей с определенным уровнем хореографической подготовки.

Проблема становления хореографических умений дошкольников исследована недостаточно. Научные разработки касались лишь отдельных её аспектов: выявление особенностей детского танцевального творчества (Р.Т. Акбарова, С.В. Акишев, Е.В. Горшкова), изучение влияния музыкального фольклора на музыкально-двигательное развитие дошкольников (С.И. Мерзлякова), изучение основ ритмической пластики (А.И. Буренина), влияние хореографии на гармоничное развитие детей (А.Г. Назарова), исследование особенностей полихудожественного подхода к освоению детьми образной природы хореографии (Ю.В. Ушакова). Проблема формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста с учетом возрастных и психофизических особенностей изучалась в этих исследованиях лишь частично.

Значительной трудностью в решении данной проблемы является отсутствие целостной системы становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, недостаточная изученность педагогических условий её развития в процессе обучения, рассогласования теоретико-методических подходов, а также произвольность в выборе методов и форм становления хореографических умений.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена наличием **противоречий**:

– между возросшей потребностью общества в качественном дошкольном образовании, обеспечивающем разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и - отсутствием хореографической образовательной деятельности в перечне обязательных направлений развития детей старшего дошкольного возраста в Федеральных государственных требованиях и необходимостью введения хореографии в учебно-воспитательный процесс ДООУ как дополнительной образовательной деятельности;

– между необходимостью создания научно обоснованной практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста как одной из задач дополнительного образовательного процесса и её недостаточной теоретической разработанностью;

– между объективной потребностью в практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании и недостаточностью её технологического обеспечения.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в изменении классического подхода к реализации процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании посредством научного обоснования его развивающей направленности, отраженной в соответствующей модели, и теоретической разработке, практической реализации модели, основанной на совокупности трех аспектов: познавательного, нравственно-эстетического и практического, способствующих в единстве достижению итогового качественного прогнозируемого результата – становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста. Необходимо также определить содержательное (программно-методическое) и организационное (формы, методы, средства) практико-ориентированное обеспечение модели становления хореографических умений дошкольников, систему критериев и показателей для оценки эффективности разрабатываемой модели.

Актуальность проблемы и её недостаточная разработанность, необходимость разрешения указанных противоречий, а также непосредственные запросы практики определили выбор **темы исследования**: «Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании».

Цель исследования: спроектировать и верифицировать модель становления хореографических умений детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

Объект исследования – процесс становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

Предмет исследования – педагогическое обеспечение становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

Гипотеза исследования включает в себя ряд предположений:

1. Решение такой многоаспектной проблемы, как становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методической основы выступит соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, обеспечивающее реализацию ведущих тенденций современного дошкольного образования.

2. Практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста отражает взаимосвязь структурных компонентов: планирование, мотивация, организация образовательной деятельности дошкольника, партисипативная деятельность, контроль, коррекция. Спецификой практико-ориентированной модели является акцент на организацию партисипативной деятельности, проявляющейся в системе обмена информацией и личностно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника. Реализация практико-ориентированной модели происходит через следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекция становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Успешность реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста зависит от комплекса педагогических условий:

- учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;
- использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев);
- системное применение ассоциативной хореографии;
- применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

В соответствии с целью и гипотезой в работе ставились следующие **задачи**:

1. Проанализировать состояние проблемы становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в педагогической теории и практике и на данной основе выявить сущность, структуру и последовательность её развития.

2. Разработать практико-ориентированную модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ.

3. Выявить, научно обосновать и в ходе опытно-поисковой работы проверить успешность реализации педагогических условий практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ.

4. Разработать научно-методические рекомендации по становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ.

Теоретико-методологической основой исследования являются: психолого-педагогическая теория деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); теория и методика дошкольного образования (Т.Н. Бабаева, Л.Н. Венгер, Н.А. Ветлугина, Э.С. Вильчковский, И.Г. Галянт, Л.П. Качалова, Л.И. Савва, Л.В. Трубайчук, Н.В. Фезина и др.); научные основы воспитания детей дошкольного возраста (Л.И. Божович, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, М. Монтессори, Б.М. Теплов, Ф. Фребель, А.В. Хуторской и др.); теория и методика преподавания хореографии (А.Н. Беликова, А.Я. Ваганова, Ф.В. Лопухов, А.М. Мессерер, Т.В. Пуртова, В.И. Уральская и др.); идеи полихудожественного подхода (А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, В.В. Давыдов, Л.А. Клыкова, Д.С. Лихачев, Б.П. Юсов и др.); идеи типологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Либин, Л. Хьелл, К.Г. Юнг и др.); идеи партисипативного подхода (О.Ю. Афанасьева, Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова и др.)

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор **комплекса теоретических и эмпирических методов**. Теоретические методы включают в себя анализ философской психолого-педагогической, хореографической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, изучение педагогического и хореографического опыта. Эмпирические методы связаны с анкетированием, целенаправленным наблюдением, индивидуальными и групповыми беседами с детьми старшего дошкольного возраста, пробными выборочными исследованиями. Частные эмпирические методы дополняются общими методами этого уровня: опытно-поисковой работой, включающей организацию констатирующего этапа по определению начального уровня хореографических умений, проведение формирующего этапа по практической реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений старших дошкольников и апробации комплекса педагогических условий её

эффективной реализации, организацию проверки действенности выделенного комплекса педагогических условий, а также статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез.

Опытно-поисковая база исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе МДОУ (центр развития ребенка) № 482, МОУ (начальная школа – детский сад) № 477, МОУ (начальная школа – детский сад) № 481 г. Челябинска. В проведении опытно-поисковой работы приняли участие 407 детей старшего дошкольного возраста и 35 воспитателей, музыкальных руководителей и хореографов.

Этапы исследования. Развертывание деятельности по организации исследования осуществлялось в рамках традиционной логики.

На первом этапе (2006 - 2007 гг.) осуществлялось осмысление теоретико-методических аспектов исследования, выявлялось состояние проблемы становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в научной литературе и педагогической практике. В процессе теоретического осмысления проблемы была изучена философская, психолого-педагогическая литература, а также диссертационные исследования по проблеме становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования, определялись ведущие позиции исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и т.п.) и его понятийное поле, анализировались в опытно – поисковом режиме отдельные аспекты становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе (2008 - 2009 гг.) уточнялись задачи, гипотеза исследования, применялась теоретико-методическая основа – соединение полихудожественного, типологического и партисипативного подходов; выявлялась специфика и особенности практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании и педагогические условия её

успешной реализации; осуществлялась обработка результатов опытно-поисковой работы; проводился формирующий этап опытно-поисковой работы.

На третьем этапе (2010 - 2011 гг.) уточнялись теоретико-поисковые выводы, проводилась итоговая обработка результатов опытно-поисковой работы, публиковались научно-методические программы, рекомендации и указания в целях становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании, а также осуществлялась реализация их в педагогической практике дополнительного дошкольного образования.

Научная новизна исследования определяется научным представлением процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста на занятиях хореографией как методического ориентира обеспечения направленности педагогической науки на уточнение содержания и структуры хореографической образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании:

1. Обосновано, что теоретико-методической основой становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, обеспечивающее реализацию ведущих тенденций современного образования, социокультурные детерминанты его эволюции в целом и дошкольного хореографического образования в частности. Это позволило, в свою очередь, более четко сформулировать цель, формы, методы и содержание становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

2. Спроектированная практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста отражает взаимосвязь её функций: планирование, мотивация, организация образовательной деятельности дошкольников, партисипативная

деятельность, контроль, коррекция. Спецификой предлагаемой модели является акцент на организацию партисипативной деятельности, проявляющийся в системе обмена информацией и личностно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности. Реализация практико-ориентированной модели происходит через следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста. Осуществление данных этапов в образовательной хореографической деятельности определяет универсальность разработанной практико-ориентированной модели.

3. Программно-методическое обеспечение практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста включает: а) мотивационный компонент (осознание потребности в хореографической деятельности, постановка целей, возникновение интереса к хореографической деятельности); б) когнитивный компонент – привлечение знаний о сущности хореографической задачи и путях её решения (выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр фотографий и видеоматериалов, «личный исполнительский пример», подражание, объяснение техники исполнения и пр.); в) технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение процесса становления хореографических умений дошкольников (постановка образовательных задач, повторение предыдущего и подача нового материала, объяснение техники исполнения новых танцевальных движений, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в выполнении танцевальных движений, обязательное подведение итогов и др., а также новые элементы современной педагогической технологии: нетрадиционные хореографические занятия,

контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, творческие хореографические проекты, хореографические портфолио).

4. Педагогическими условиями реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста являются: учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста; системное применение ассоциативной хореографии; применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– определено значение полихудожественного, типологического и партисипативного подходов, определяющих выбор стратегии, тактики и технологии становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, что позволило расширить образовательное пространство методологии педагогического исследования;

– уточнен и систематизирован понятийный аппарат проблемы исследования, включающий такие понятия, как: «хореографические основы у детей старшего дошкольного возраста»; «хореографические умения у детей старшего дошкольного возраста»; «хореографические навыки детей старшего дошкольного возраста»; определена структура хореографических умений, раскрыта педагогическая сущность процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста как практико-ориентированного, целенаправленного и динамичного явления;

– определены компоненты становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста (мотивационный, когнитивный, технологический);

– выявлены педагогические принципы становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста (положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуационности, толерантности), расширяющие номенклатуру и способствующие терминологическому упорядочению теоретико-методологического пространства исследуемой проблемы;

– выявлены этапы становления хореографических умений старших дошкольников и перспективы развития в процессе освоения современного хореографического образования в дополнительном дошкольном образовании.

Практическая значимость результатов исследования состоит в:

– направленности результатов обучения по разработанной практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста на совершенствование процесса хореографического образования детей старшего дошкольного возраста в рамках гуманистической концепции дошкольного образования и воспитания;

– определение дополнительных возможностей для эффективного решения задач становления хореографических умений дошкольников;

– возможности использования выводов и обобщений по реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений детей старшего дошкольного возраста в практике работы педагогов-хореографов дополнительного образования ДОО, системе подготовки и повышения квалификации педагогов ДОО в области методики хореографического образования дошкольников; материалы исследования могут быть использованы при составлении программ, разработке учебных

пособий по методике хореографического образования дошкольников в ДОУ, танцевальных клубах, дворцах культуры, образовательных центрах системы дополнительного образования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными методологическими позициями; анализом разноаспектных литературных источников по проблеме исследования; комплексом взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, задачам и логике исследования; взаимоподтверждаемостью результатов, получаемых по разным методикам; длительностью опытно-поисковой работы, последовательным проведением его этапов; опытно-поисковым подтверждением выдвинутой гипотезы; применением статистических методов обработки данных, содержательным анализом полученного эмпирического материала.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования обсуждены и одобрены на Международных (Челябинск 2009-2010, Новосибирск 2010-2011, Москва 2011, Чебоксары 2011, Горловка – Украина 2011, Уфа 2011), Всероссийских (Коломна 2011, Красноярск 2011, Хабаровск 2011), межвузовских (Челябинск 2007 – 2011) научно-практических конференциях, также имели место выступления на семинарах и совещаниях областного уровня в период с 2006 по 2011 гг.; 17 публикаций в печати (в том числе научные статьи, включенные в реестр ВАК РФ), учебные и методические пособия, учебные программы и учебно-методические комплексы, научно-методические рекомендации), выступления и отчеты на заседаниях кафедры хореографии.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретико-методической основой становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень)

подходов, что обеспечивает интеграцию личности дошкольника в национальную и мировую культуру, позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений, определяющихся конкретной ситуацией, хореографическими способностями и уровнем хореографической подготовленности детей старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью эффективного становления хореографических умений дошкольников.

2. Практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ, отражающая взаимосвязь её структурных компонентов: планирования, мотивации, организации образовательной деятельности дошкольников, партисипативной деятельности, контроль, коррекции. Спецификой данной модели является акцентирование на организацию партисипативной деятельности, проявляющейся в системе обмена информацией и личностно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности. Реализация практико-ориентированной модели происходит через следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Программно-методическое обеспечение практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста включает: а) мотивационный компонент (осознание потребности в хореографической деятельности, постановка целей, возникновение интереса к хореографической деятельности); б) когнитивный компонент-привлечение знаний о сущности хореографической задачи и путях её решения (выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном

искусстве, просмотр фотографий и видеоматериалов, «личный исполнительский пример», подражание, объяснение техники исполнения и пр.); технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение процесса становления хореографических умений дошкольников, постановка образовательных задач, повторение предыдущего и подача нового материала, объяснение техники исполнения новых танцевальных движений, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в выполнении танцевальных движений, обязательное подведение итогов и пр., а также новые элементы современной педагогической технологии: нетрадиционные хореографические занятия, контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, творческие хореографические проекты, хореографические портфолио.

4. Педагогическими условиями реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста являются: учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста; системное применение ассоциативной хореографии; применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования

В современном педагогическом процессе наметились тенденции, свидетельствующие о новых взглядах в вопросах единства, взаимовлияния, взаимопроникновения различных составляющих процесса воспитания и формирования личности ребёнка. Социальный заказ общества на воспитание подрастающего поколения XXI века реализуется в рамках гуманистической концепции дошкольного образования, предусматривающей максимальное содействие становлению ребёнка как личности, развитию активности детей в учебной и внеучебной деятельности.

Значительная роль в системе художественного воспитания подрастающего поколения отводится хореографическому искусству, искусству танца. Искусство танца как средство воспитания и развития личности ребёнка способно создать благотворную почву для раскрытия потенциальных возможностей маленького человека.

Танец развивает у детей эмоциональную восприимчивость к музыке, прививает с ранних лет хороший эстетический вкус, помогает приобщить к миру прекрасного. Приобретая знания и навыки в области танцевального искусства, дети начинают понимать, что каждый танец имеет своё содержание, характер, неповторимый образ. Чтобы передать выразительность танцевальных образов, ребёнок должен запомнить не только сами движения и их последовательность (что само по себе положительно влияет на развитие внимания и памяти), но и мобилизовать воображение, наблюдательность, творческую активность. Художественно – творческие способности детей раскрываются полнее в ассоциативных

хореографических движениях, импровизациях, самостоятельном составлении несложных танцевальных композиций.

Танец приучает детей к нормам культурного общения, воспитывая в них скромность, доброжелательность, отзывчивость, приветливость. Мальчики начинают внимательнее и бережнее относиться к девочкам. Танец становится одним из средств нравственного воспитания ребёнка.

Систематические занятия танцами очень полезны для физического развития детей: улучшается осанка, совершенствуются пропорции тела, укрепляются мышцы. Постепенно дети начинают легче, грациознее двигаться, движения становятся раскованными, приобретают ловкость, скоординированность, выразительность. Танец не только продолжает требовать от детей определенных усилий, но и начинает доставлять им большую радость.

Танцы занимают особое место в процессе воспитания детей дошкольного возраста, поскольку, «... являясь выразительным средством обучения, они обеспечивают интенсивную физическую нагрузку, развивают навыки совместных, согласованных действий и творческую активность ребят, а также доставляют им большое удовольствие и радость». [190, с. 4]

Изучение проблемы становления хореографических умений у детей дошкольного возраста потребовало раскрыть некоторые понятия, принципиально важные для темы исследования, а также рассмотреть особенности становления отечественной и зарубежной методической науки в историческом ракурсе, с тем чтобы выявить факторы, влияющие на становление хореографических умений у детей дошкольного возраста.

В целях более глубокого анализа и оценки состояния проблемы становления хореографических умений у детей дошкольного возраста мы воспользовались методом периодизации. Периодизация любого процесса представляет собой условное деление на хронологические периоды в соответствии с их отличительными особенностями на основе определенного критерия.

Теория и практика преподавания хореографии прошла долгий путь развития. Педагогические цели непосредственно вытекают из социальных целей и социальной сущности обучения. Новые требования общества к образованию, а точнее к уровню образованности и развития личности, новые условия жизни изменяют и методы преподавания, и содержание педагогической практики. Поэтому разработка новых методик обучения, соответствующих актуальным целям образования, является не только педагогической, но и социальной задачей.

История постановки и поисков путей решения любого исследовательского вопроса важны как для выявления истоков основных дидактических концепций, так и для объективной оценки нового в практике образовательного процесса. В связи с этим выявлены этапы развития хореографического искусства, так как метод периодизации дает возможность установить исторические тенденции проблемы, зафиксировать уже познанные её стороны, а также малоизученные аспекты: I этап – временной промежуток от архаической эпохи до эпохи древнейших цивилизаций; II этап – от эпохи древнейших цивилизаций до эпохи Средневековья; III этап – от эпохи Средневековья до эпохи Классицизма; IV этап – от эпохи Классицизма до эпохи Романтизма; V этап – от эпохи Романтизма до середины XX века; VI этап – временной промежуток от середины XX века до настоящего времени.

Проведенный историко-педагогический анализ рассматриваемой проблемы позволил убедиться в том, что во все времена признавалось социально-общественное значение хореографического искусства, обучение хореографическому искусству и становление хореографических умений занимало значительное место в содержании педагогической работы. На обучение детей искусству хореографии (искусству танца) обращали внимание представители зарубежной педагогики, психологии, философии: Т. Арбо, Ж. Компаньон, Д. Локк, Лукиан, К. Орф, Р. Оуэн, Платон, П. Роббер, Н.Тома, Дж. Холл и др., и педагогики и психологии

отечественной: С.В. Акишев, А.Я. Ваганова, М.В. Васильева – Рождественская, Э.С. Вильчковский, С.И. Бекинг, Н.А. Евстратова, А.А. Коваленко, Е.В. Мартыненко, В.М. Стриганова, В.И. Уральская, Ю.В. Ушакова и др.. Исследования зарубежных и отечественных педагогов позволяют убедиться в том, что хореографическое воспитание рассматривалось как взаимодействие педагога и ребенка, овладевающего хореографическими умениями.

Хореография является частью народного художественного творчества и неотъемлемым элементом культуры народа; в своем развитии она прошла путь от овладения элементарными навыками этикета до подлинного творчества, до разнообразной по содержанию и формам активной творческой деятельности, приобщающей личность к ценностям культуры. Танец является одним из древнейших видов народного искусства и во всех культурах служит выражением человеческих чувств. Танцевальное искусство складывается и развивается под влиянием исторических, социальных и географических условий жизни народа, он несет отпечаток места и времени, его породившего, национальных традиций, психологии, системы художественного мышления народа. Современное искусство хореографии приобретает все большую социальную значимость в связи с её возросшими воспитательными и культурно-образовательными возможностями.

Хореография – самостоятельный вид творческой деятельности народа, подчиненный закономерностям развития культуры общества, как одна из её форм. В результате развития и дифференциации хореографии определился ряд разновидностей танцевального искусства, каждая из которых выполняет определенную функцию в обществе.

Обобщая опыт истории, можно сказать, что интерес к проблемам хореографического искусства возник сразу, едва искусство танца утвердилось как самостоятельный вид искусства.

Анализ педагогических особенностей детской хореографии с точки зрения истории педагогики, общего и профессионального развития детей и анализ специализированной педагогической литературы, программ, методических пособий в области художественно – эстетического воспитания явились теоретическим и методическим основанием дальнейшей разработки модели становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

В педагогическом плане хореографическое искусство рассматривается как часть духовной культуры (М.М. Бахтин, Л.С. Выгодский, Д.С. Лихачев), как эффективный путь приобщения личности к социуму (Т.М. Андреева, М.Н. Жиленко, В.Н. Шацкая, В.И. Шепель), как возможность познавательной, социальной активности личности и творческого развития (Н.В. Атитанова, А.П. Ершова, В.В. Медушевский, Л.П. Печко, Е.М. Торшилова, Л.В. Школяр, Б.П. Юсов).

Исторические взгляды известных искусствоведов, педагогов, психологов, философов разных времен подчеркивают целесообразность раннего приобщения детей к танцевальной деятельности с целью их разностороннего и гармоничного развития (Лукиан, Платон, В. Верховинец, Ж. Компаньон, Д. Локк, К. Орф, Р. Оуэн, С. Руссо, Н. Томе и др.). Поэтому с глубокой древности элементы хореографического искусства как составляющие компоненты педагогических систем многих стран включались в эстетическое, умственное, нравственное, патриотическое и физическое воспитание.

Древнегреческая система «мусического образования» опиралась на сочетание различных видов искусства: музыка, танец, поэзия и др.. Главным средством воспитания искусством, с точки зрения Платона, является поэзия, музыка и гимнастика при условии свободы ребёнка, когда дитя воспитывали не насильно, а играя. Понятие игры у Платона неотрывно связано с понятием игры сценической и танцевальной. Танец он считал прекрасным средством,

создающим гармонию детской души и помогающим привести в порядок движения сердца.

Неслучайно обучению танцу в Древней Греции была посвящена специальная наука – орхестрика. Она как часть философских наук изучалась в гимназии. Делилась орхестрика на три составные части: 1) теорию движений; 2) изучение поз; 3) пантомиму, то есть выражение лицом (мимика) и руками (хейрономия) различных волеизъявлений и чувств.

Подчеркивая влияние танца на всестороннее развитие человека, древнегреческий философ Лукиан писал: «..... пляска не только услаждает, но так же приносит и пользу зрителям, хорошо их воспитывает, многому научает. Пляска вносит лад в душу смотрящего, изоощряя взоры красивейшими зрелищами, увлекает слух прекраснейшими звуками и являя прекрасное единство душевной и телесной красоты. [102]

В Древнем Риме танец, художественная гимнастика и спорт так же играли ведущую роль в образовании человека, а одной из главных форм естественного отдыха детей являлось движение [128].

История свидетельствует, что во все времена хорошо воспитанным человеком считался не только тот, кто обладал знаниями из различных областей наук, знал языки, правила этикета и культуры поведения, но и умел танцевать.

Так, российский историк и государственный деятель времен Петра I В.Н. Татищев относит поэзию, музыку, танцевание или плясание и живопись к числу «щегольских наук», которые при случае могут очень пригодиться. В подтверждение этого он выдвигает соображение, что «танцевание не только плясанию, но более пристойности как стояти, идти, поклониться, поворотиться учит и наставляет...» [183]

Семейные и общественные традиции приобщать малышей к забавам с пением, играми, хороводами, поддерживать и поощрять свободный танец детей, свойственны педагогическим системам многих народов, потому что музыкальное движение отвечает потребностям и возможностям ребёнка.

Английский философ и педагог Джон Локк целью обучения считал подготовку «делового человека», джентльмена, который должен отличаться «утончённостью в обращении». С этой целью в систему обучения он рекомендовал включать танцы, фехтование, езду верхом, музыку и пластику. В своей книге «Мысли о воспитании» он отмечает: «... танцы, больше чем, что бы то ни было, сообщают детям пристойную уверенность и умение держаться и, таким образом, подготавливают к обществу старших; поэтому танцам следует обучать как можно раньше, лишь только дети становятся к этому способными» [99].

Еще один английский педагог Роберт Оуэн подчеркивал значимость раннего приобщения детей к танцевальной деятельности и рекомендовал внедрять «в школу для маленьких детей (от 1-го до 5 лет) занятия танцами и гимнастикой под музыку как средство физического и эстетического воспитания» [191].

Представители штайнеровской или вальдорфской педагогики (более известные в мире как культурно-просветительское движение) немаловажную роль отводят танцам и эвритмии, считая, что они способствуют последовательному и целостному развитию личности ребенка [22, 49].

Нужно отметить, что занятия танцем, хореографией в педагогике XVII – XIX веков рассматривались и как отдельный вид деятельности, и как составная часть работы по физическому воспитанию. Представители французской системы физического воспитания Ж. Компаньон, М. Томс, Ф. Аморок рассматривали хореографию как один из ее компонентов, объясняя это тем, что танец способствует упорядочиванию деятельности нервной системы, формирует осанку, развивает мышечный аппарат. К средствам физического воспитания они относили танцы, элементарные (вольные) упражнения, сопровождаемые музыкой и пением.

Танцу как одному из эффективных средств всестороннего развития детей уделяли внимание многие современные теоретики и практики. Немецкий

педагог и композитор К. Орф считал танец, благодаря его ритмической основе, искусством, самым близким «к корням всех искусств», поэтому и пропагандировал его как часть своей музыкально - воспитательной системы, которая получила признание во всем мире. В структуру урока по музыкальному воспитанию К. Орф включал элементарные двигательные задания, в содержание которых входили упражнения на быстроту реакции и гимнастические упражнения, направленные на формирование осанки, развитие пластичности движений, освобождение мышц от напряжения.

Значительное внимание танцу как эффективному средству эстетического воспитания уделяли советские исследователи. Н.А. Метлов, Л.И. Михайлова подчеркивают, что «танец способствует музыкальному воспитанию, развивает координацию движений, творческие и комбинаторные способности ребёнка». [108, 111]. Т.С. Бабаджан рассматривала танец как «самый эмоциональный, самый «заразительный» вид материала музыкально - двигательной работы», «рассчитанный на активные действия ребенка»; «красочная очевидность связи между музыкой и движением в танце придает особую значимость его роли как средству музыкального воспитания детей [11, с. 23-24].

Внимание практических работников привлекают программы по хореографии для дошкольных учреждений, разработанные российскими педагогами - практиками.

Программа «Горенка» (автор М.В. Хазова), основанная на комплексном изучении музыкального фольклора, в которую включен раздел «народная хореография»; программа А.А. Матяшиной «Путешествие в страну «Хореография», предусматривающая развитие творческих способностей детей средствами хореографического искусства; программа Н.П. Цирковой «В мире бального танца», которая раскрывает систему обучения элементам бального танца.

Программе изучения воспитательного потенциала вообще и вопросам эстетического и культурологического значения детского танца, в частности,

посвящены исследования К.Е. Василенко, К.Б. Геворгян, Т.М. Базмаевой, Л.И. Нагиевой, Л.А. Жолтаевой и др. В этих работах представлено изучение духовно - культурного компонента танца. Это дает возможность выделять самобытность танцевальных культур разных народов в процессе ознакомления детей с народным танцем, сохранять и пропагандировать национальные традиции своей страны.

Широко представлены исследования вопросов эстетического и нравственного воспитания средствами хореографии, в них детально рассматриваются воспитательные функции хореографии, которые заключаются в расширении сферы детских интересов, умении видеть прекрасное в хореографии и других смежных видах искусств, формировании навыков культуры поведения и культуры одежды, выработке таких качеств как: организованность, дисциплинированность, ответственность, самостоятельность (Ю.Н. Хижняк, Б.Б. Мануйлов и др.).

Наиболее полно в научно - педагогической литературе отражено музыкально - ритмическое воспитание детей, которое является основной частью хореографического обучения. Это объясняется тем, что данная проблема исследуется продолжительный период времени, с конца XIX века. На первоначальном этапе «Ритмика» как дисциплина в системе детского воспитания вошла в планы занятий по общему музыкальному образованию в школе и как часть (музыкально - ритмические движения) – в программу музыкальных занятий в детском саду. Позднее ритмику стали использовать как составную часть хореографического занятия, наиболее значимую на начальных этапах приобщения детей к танцевальной деятельности.

Основоположниками системы музыкально - ритмического воспитания является швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак – Далькроз.

Над созданием современной системы музыкально - ритмического воспитания активно работали Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, Н.П. Збруева, Е.В. Конорова, М.А. Румер и др.

В теории хореографического обучения большое внимание уделяется проблеме развития детского танцевального творчества. Под творчеством понимается психический процесс создания новых ценностей. По мнению психологов (Г. Альтшуллер, Л.С. Выготский, Л. Пономарев, Г. Уоллес, П.Н. Якобсон и др.), возможность творчества в значительной мере зависит от знаний человека, которые подкрепляются соответствующими способностями и стимулируются целенаправленной деятельностью.

Детское танцевальное творчество традиционно рассматривается как средство передачи музыкально-игрового образа при помощи выразительных танцевальных движений в музыкальных играх, как самовыражение ребенка в импровизациях и придумывании новых танцевальных элементов в соответствии с особенностями музыкального произведения, в составлении простых танцевальных эпизодов и композиций.

Отдельную группу представляют научно - педагогические исследования, в которых хореография рассматривается как одна из частных составляющих в системе воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Группу физиологических и психологических исследований можно определить как лечебно-коррекционную, где раскрывается роль танцевальных движений, как стимулирующего фактора в развитии речи, коррекции речевых отклонений, в системе лечения неврозов, в коррекции психомоторики умственно отсталых детей и др.

Изучение различных аспектов хореографии подтверждает её многофункциональные возможности и целесообразность применения в системе воспитательно-образовательной работы с детьми.

Дошкольный возраст характеризуется в психологической литературе как синзитивный период в воспитании и развитии ребенка, когда происходит наиболее интенсивное психическое и физическое развитие детей, сопровождающееся морфофункциональной перестройкой органов и систем организма.

Психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.), исследуя развитие психических процессов в онтогенезе, определили, что дошкольный возраст (особенно старший дошкольный) является переломным в становлении психики ребенка. Именно в этот период у детей существенно возрастает сила и подвижность нервных процессов. Системы условных связей, сформированные в этом возрасте, отличаются значительной стойкостью и сохраняются на протяжении последующей жизни. Совершенствуется деятельность разных органов чувств, вторая сигнальная система становится ведущей в регуляции детского поведения, что способствует развитию самостоятельности детей во всех видах деятельности, в том числе и танцевальной. Происходят существенные изменения и в когнитивной сфере. Восприятие согласуется с практическими действиями и становится более целенаправленным, представление о предметах и явлениях расширяются и углубляются в соответствии с общепринятыми эталонами, что способствует осмыслению детьми семантики различных названий, в частности из области искусства.

Особое значение в развитии детей приобретают различные виды памяти. Совершенствование двигательной памяти способствует формированию разнообразных навыков, что предполагает своевременное и доступное освоение детьми вариантов движений, в том числе и танцевальных. Развитие словесно - логической (смысловой) памяти дает ребенку возможность запоминать содержание, опираясь на смысловые (логические) связи, которые выступают перед ним в конкретной форме. Однако, запоминание любой информации носит преимущественно произвольный характер, то есть зависит от эмоционального отношения и интереса к объекту [20, 35, 142].

На рубеже 5 - 6 лет у детей развивается произвольное внимание, которое подкрепляется интересом не только к самой деятельности, её процессу, но и к результату. Дошкольники могут ориентироваться в будущих действиях,

что способствует формированию у них осознанного отношения к деятельности.

Мышление детей 5 - 6 лет постепенно приобретает конкретно - образный характер. Это создает предпосылки для развития репродуктивного воображения, что раскрывает возможности для наполнения воспитательно-образовательного процесса творческими заданиями с целью познания детьми как жизненно знакомых, так и представляемых явлений.

Однако, существенные изменения в этом возрасте претерпевает не только психика ребенка. Физиологически закономерным для роста и физического развития ребенка старшего дошкольного возраста является изменение пропорций тела, развитие костно-мышечной системы и двигательных функций (Э.С. Вильчковский, Е.Г. Леви - Гориневская и др.).

По мнению ученых, развитие движений в дошкольном возрасте преобладает над развитием всех остальных функций [142]. Уровень развития движений ребенка и их характер накладывают существенный отпечаток на личность в целом. Проявление эмоций во время выполнения движений, по мнению А.В. Запорожца, создает благоприятные условия для становления личности: «Движения и чувства, которые вызываются ими, представляют для ребенка большую ценность сами по себе и выступают для него... непрерывным источником радости» [142, с. 269]. Высокая двигательная активность проявляется не только в индивидуальной, но и в коллективных формах. Это способствует овладению элементарными формами взаимодействия в игровой, художественной и двигательной деятельности.

Старший дошкольный возраст является также благоприятным для приобщения детей к искусству и его ценностям. Из дошкольной педагогики известно, что на основе полученных знаний дети этого возраста способны замечать отдельные связи между содержанием произведения и способами его выражения. У них возникает избирательное отношение к прекрасному: в результате чего формируется художественный вкус, углубляются и расширяются эстетические переживания. Причем эстетические чувства

ребенка, по мнению В. Штерна, всегда носят действенный характер: «Маленький ребенок испытывает живое удовольствие чувствований красивого, но это удовольствие не ограничивается пассивной созерцательностью, в большинстве случаев ребенок хочет получить то, что ему нравится, или принять участие в пении, танце» [199, с. 264].

На рубеже 5-6 лет отчетливо проявляется стремление к творчеству, самостоятельному решению поставленной задачи в музыкальной, театрализованной, словесной деятельности, активно развиваются художественно – творческие способности (дети сами могут придумывать загадки, сказки, песни, сочинять стихи, создавать танцевальные композиции).

Результаты анализа теоретических источников, в которых рассматриваются основные закономерности психического, физического, личностного и музыкально – двигательного развития дошкольников, позволяют сделать вывод о том, что дети в старшем дошкольном возрасте готовы к формированию хореографических умений и навыков и способны овладеть ими.

Под *хореографическими основами* детей старшего дошкольного возраста понимается интегративное качество, образованное системой ключевых (основных) и профессиональных знаний, умений и навыков дошкольника, которые представляют собой совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию его хореографической деятельности.

Ключевые (основные) знания в танцевальной деятельности детей определяются их мировоззрением, объемом и степенью информированности о различных видах искусства. Степень сформированности ключевых знаний обеспечивает разнообразие, реальность и содержательность раскрываемых детьми танцевальных образов.

Основу *профессиональных* знаний составляют знания о различных видах хореографического искусства (бальный, народный, современный, классический танец), о выразительных средствах хореографии (движение,

рисунок, музыка, костюм), о национальных особенностях изучаемых танцев, их названиях, о правильном положении корпуса, о технических особенностях исполнения движений и др.. Сформированность профессиональных знаний способствует осознанности и выразительности хореографической деятельности ребенка.

Анализ литературы позволил выявить, что к **хореографическим умениям и навыкам** относятся координированность, ритмичность и пространственная организация движений, техничность, музыкальность и артистичность их исполнения, творческая интерпретация.

Структура хореографических умений включает в себя:

1. Двигательные умения:

– умение ритмично, музыкально, координировано, сбалансировано, эмоционально и выразительно двигаться, удерживая правильное положение корпуса, рук и головы;

– умение самостоятельно исполнять доступные танцевальные движения различной видовой направленности после словесного объяснения и практического показа педагогом данного танцевального движения;

– умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в соответствии с определенным, заданным рисунком танца;

2. Музыкально - ритмические умения:

– умение воспринимать характер музыки, анализировать и отражать его в движениях и пластике;

– умение выполнять музыкально - ритмические упражнения по заданию педагога;

– умение исполнять музыкально - ритмические импровизации;

3. Творческие умения:

– умение выразительно и одухотворенно передавать танцевальные образцы, используя средства хореографии;

– умение импровизировать под незнакомую музыку;

– умение создавать новые танцевальные движения, интерпретировать знакомые движения и составлять танцевальные композиции на основе наработанного хореографического материала.

По своей природе, структуре и методике освоения хореографические умения и навыки идентичны двигательным.

Умение – это первая ступень овладения действием, при котором оно выполняется, но относительно медленно, неэкономично (с привлечением ненужных мышечных групп), с весьма большим количеством ошибок и поправок и при непрерывном контроле сознания [145, с. 23]. А *навык* образуется в процессе осознанного действия как синтез устойчивых и изменяющихся особенностей, как рациональное соотношение целостного исполнения действия и отдельных действий в движении. То есть навык – уже более совершенная форма владения действием. В процессе формирования навыка выполнение действия ускоряется, действие становится более точным и экономичным, ряд элементов деятельности автоматизируется [155, с. 151].

В современной теории обучения двигательным действиям выделяют три этапа формирования двигательного навыка: этап начального разучивания действия; этап углубленного, детализированного разучивания; этап закрепления и дальнейшего совершенствования действия (Т.Т. Джемгаров, П.А. Рудик, А.Ц. Пуни и др.) [144].

На первом этапе происходит овладение основами техники движения, приобретает умение воспроизводить её в общей, сравнительно «грубой» форме. На втором – уточняется умение воспроизводить технику действия в деталях по всем основным параметрам (временным, пространственным, силовым, координационным). При этом действие остается не полностью заученным. На третьем этапе овладение двигательным действием достигает уровня навыка, позволяющего эффективно выполнять его не только в относительно постоянных, но и в изменяющихся условиях.

Овладение двигательным действием начинается с усвоения знаний о сущности двигательной задачи и путях её решения. Эти знания формируются на основе наблюдения за выполнением действия и прослушивания сопровождающего показ комментария, цель которого выделить в этом действии те элементы, от которых зависит успех его выполнения (Э.С. Вильчковский, Г.П. Лескова и др.). Следует отметить, что этапу дошкольного детства присуща своя форма усвоения движений – путем подражания действиям старших (Э.С. Вильчковский).

Подчеркивая полифункциональность двигательных действий, А.Ц. Пуни, Т.Т. Джамгаров, выделяют программирующую, тренирующую и регулирующую функции.

Процесс создания представления об изучаемом действии не ограничивается только этапом начального обучения, он присущ и всем остальным этапам. На этапе углубленного, детализированного обучения представление об изучаемом действии является необходимым условием овладения. В то же время сам процесс чувственно - рационального познания и практического овладения действием одновременно служит и процессом построения образа изучаемого действия и его уточнения. На этапе закрепления и дальнейшего совершенствования выполнения действия этот процесс продолжается, но уже в несколько измененном качестве: закрепляется обобщенный образ изучаемого действия, уточняются и совершенствуются его детали [144].

Тренирующая функция представления движения выражается в возможности построения, закрепления, совершенствования и переделки моторных инструкций, то есть программ двигательных действий, и их реализации только путем мысленного выполнения действия, то есть идеомоторной тренировки (от греч. Idea – идея, образ; лат. – motor – то, что воспроизводит движение).

Регулирующая функция представления движений в единстве с сенсорно – перцептивными и мыслительными процессами проявляется тогда, когда

вступают в строй блоки реализации, контроля и коррекции двигательного действия. Эта функция проявляется в форме самоконтроля и саморегуляции выполняемых действий со стороны исполнителей.

Чувственно-рациональное познание и практическое овладение двигательными действиями в процессе обучения, в конечном счете, приводит к образованию двигательного навыка.

Э.С. Вильчковский [31] детально разработал последовательность формирования двигательных навыков у дошкольников. Он доказал, что освоение движения осуществляется быстро и навык достигает высокого уровня сформированности и пластичности при выполнении следующих позиций: движения изучаются в системе и каждое из них осваивается ребенком в стабильном и вариативном виде; освоение движения осуществляется через ознакомление с ним, разучивание, закрепление и совершенствование, при помощи приемов эталонного показа, четкого пояснения в образно - игровом виде; осознание движения происходит через формирование правильного представления о его исполнении; движение разучивается целостно с последующим совершенствованием элементов или от отдельных его компонентов к целому; движение осваивается под музыку, что придает ему эмоциональную окраску, позволяет ощутить его красоту, облегчить формирование и совершенствование двигательных навыков.

Наряду с формированием двигательных навыков детское исполнительство связано с музыкально - ритмическими навыками и навыками выразительного движения (Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман и др.). Поскольку эти навыки в исполнительстве детей взаимосвязаны и проявляются одновременно, К.В. Тарасова называет их «музыкально - двигательными навыками», а А.В. Пасынкова, С.Д. Руднева - «навыками музыкального движения».

Немаловажное значение в формировании хореографических умений и навыков принадлежит развитию музыкальности ребенка. Современные исследователи музыкальности детей (Н.А. Ветлугина, С.И. Науменко, К.В. Тарасова и др.) выделяют в комплексе музыкальных способностей

наиболее общие: чувство ритма, музыкальное воображение и память, эмоциональную чувствительность к музыке. Именно они позволяют ребенку успешно проявлять себя в танцевальной деятельности.

Таким образом, формирование хореографических умений и навыков предполагает не только усвоение технической стороны движений, но и развитие у детей ритмичности, музыкальности, музыкально - двигательного исполнительства (выразительность, техничность и координированность движений), а также творческого отношения к танцевальной деятельности, которое побуждается интересом к данной деятельности как источнику её успешного осуществления.

На основе вышеизложенных подходов к определению двигательных и музыкальных умений мы сформулировали определение понятия «хореографические умения».

Хореографические умения детей старшего дошкольного возраста - это исполнение ребенком несовершенных, некоординированных, неэкономичных танцевальных движений при непрерывном контроле за содержательно – образной технической и музыкальной составляющей этого движения. Исходя из специфики танцевальной деятельности (исполнительской и творческой), а также особенностей физического развития старших дошкольников, считаем целесообразным использовать следующую систему становления *хореографических умений*:

- первоначальное содержательно-образное ознакомление детей с танцевальным движением;
- углубленное, детализированное изучение танцевального движения;
- закрепление и совершенствование танцевального движения в репродуктивном и продуктивном видах танцевальной деятельности.

На последнем этапе происходит автоматизация выполнения движения, что приводит к возникновению танцевального **навыка**.

Подведем итоги.

1. К теоретико-педагогическим аспектам проблемы становления хореографических умений у старших дошкольников мы относим развитие теории, обогащение понятийного аппарата, усложнение деятельности педагогов-хореографов, работающих с дошкольниками, потребности практики.

2. Понятийный аппарат представлен следующим образом: хореографические основы у детей старшего дошкольного возраста, хореографические навыки, хореографические умения детей старшего дошкольного возраста:

- *хореографические основы* детей старшего дошкольного возраста – это интегративное качество, образованное системой ключевых (основных) и профессиональных знаний, умений и навыков дошкольников, которые представляют собой совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию их хореографической деятельности.

- *хореографические умения* у детей старшего дошкольного возраста - исполнение ребенком несовершенных, некоординированных, неэкономичных танцевальных движений при непрерывном контроле за содержательно - образной, технической и музыкальной составляющей этого движения.

На последнем этапе становления хореографических умений происходит автоматизация выполнения движения, что приводит к возникновению хореографического навыка.

3. Структура хореографических умений дошкольников:

1. Двигательные умения:

- умение ритмично, музыкально, координировано, сбалансировано и эмоционально - выразительно двигаться, удерживая правильное положение корпуса, рук и головы;

- умение самостоятельно исполнять доступные танцевальные движения различной видовой направленности после словесного объяснения и практического показа педагогом данного танцевального движения;

– умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в соответствии с определенным, заданным рисунком танца.

2. Музыкально - ритмические умения:

– умение воспринимать характер музыки, анализировать и отражать его в движениях и пластике;

– умение выполнять музыкально - ритмические упражнения по заданию педагога;

– умение исполнять музыкально - ритмические импровизации;

3. Творческие умения:

– умение выразительно и одухотворенно передавать танцевальные образы, используя средства хореографии;

– умение импровизировать под незнакомую музыку;

– умение создавать новые танцевальные движения, интерпретировать знакомые движения и составлять танцевальные композиции на основе наработанного хореографического материала.

1.2 Теоретико-методическая основа становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста

В настоящее время во всем мире интенсивно разрабатываются и выступают как ключевые, определяющие собой и проблематику, и направление, и общую методику поисков, теоретико-методологические проблемы науки в целом и педагогики в частности. Нечеткое осознание и выделение этих проблем приводит к путанице, аморфным формулировкам, повторению давно известных истин.

В современной науке не существует единства взглядов на дефиницию методологии педагогики. К примеру, М.А. Данилов считает, что методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества.

В.И. Загвязинский утверждает, что методология педагогики – это учение о педагогическом знании и о процессе его получения, т.е. педагогическом познании [65].

Используя методологию педагогики в практико-ориентированном знании, мы, вслед за В.А. Беликовым, понимаем методологию педагогического исследования как систему достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющую характер, логическую организацию, методы и средства её исследования, а также принципы, формы и способы построения педагогической концепции её решения [14].

На основании такого определения назовем ведущие требования, предъявляемые к методологическому анализу любой педагогической проблемы.

1. Подход к проблеме, объекту и предмету педагогического исследования как к системе; выделение её составных частей, компонентов, атрибутов.

2. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы в целом, так и всех её частей на каждом уровне методологии.

3. Нахождение и формирование законов, принципов, условий функционирования как системы в целом, так и всех её частей на каждом уровне методологии.

4. Определение, выбор системы методов, средств, форм организации функционирования системы и её частей, используя знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии [14].

В связи с этим одной из важнейших задач любого научного исследования является, на наш взгляд, выявление и анализ исходных положений и методов конкретных изысканий, их оценка с точки зрения перспективности, возможности использования как инструментария дальнейшего познания. В первую очередь мы относим изложенное к анализу характера и возможностей различных подходов к становлению хореографических умений у дошкольников с тем, чтобы выявить ошибочное, нерациональное

и добиться перевода положительно нацеленных методов и структур в форму принципов и предписаний исследовательской деятельности.

По своему определению термин «подход» является полисемантическим и может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;

- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и ребенка;

- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с позиции которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);

- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности независимо от того, является ли она теоретической или практической;

- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом.

Я разделяю мнение Е.Ю. Никитиной и др. о том, что подход – это теоретико-методологическая основа педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях [118, с. 6].

Для определения методологических требований к проблеме становления хореографических умений у детей дошкольного возраста нами представлена интеграция полихудожественного, типологического и партисипативного подходов.

Полихудожественный подход как общенаучный представляет собой совокупность педагогических приемов и способов художественного развития дошкольников.

Работы современных ученых (М.И. Бахтина, Л.С. Выготского, Д.С. Лихачева, А.Ф. Лосева, П.Н. Якобсона) убеждают нас во мнении, что нравственные и поведенческие нормы опираются на богатый опыт художественного отражения действительности, становятся основой поведения ребенка, являясь объектом эмоционального отношения к ним. Усилить, дать толчок эмоциональному отношению сможет привлечение на учебных занятиях произведений различных видов искусства, обогащение знаний художественными образами, художественное творчество детей дошкольного возраста.

Практическая деятельность педагогов – экспериментаторов показывает, что в поиске подходов художественно – образного обогащения занятий избирается путь привлечения различных видов искусства, использование разнообразных художественных образов и видов творческой деятельности дошкольников. Это дает основание для обращения к полихудожественному подходу (Б.П. Юсов) как одному из прогрессивных направлений в художественной педагогике.

Полихудожественный подход – совокупность педагогических приемов и способов художественного развития дошкольников. К числу важнейших задач полихудожественного подхода относится воспитание духовной, нравственной личности, способной интегрировать в себе положительный опыт человечества из различных областей культуры, науки, образования, искусства.

Полихудожественный подход – это система способов, в которой с помощью разнообразных направлений художественной деятельности и средств различных видов искусства происходит выражение и отражение психической энергии, чувств, эмоций обучаемого в его художественном творчестве.

Полихудожественный подход выступает своеобразным оригинальным стилем в художественной педагогике, способным выйти из жесткой причастности к профессионально-искусствоведческой методике. Важнейшей

особенностью полихудожественного подхода является то, что благодаря ему дошкольник становится субъектом культурогенных процессов, в то время как раньше субъектом выступало окружающее обучаемого ребенка профессиональное пространство, художественная среда, потребление чужого искусства и приобщение к нему.

Существенное значение в полихудожественном подходе отводится природным возможностям детей дошкольного возраста. В основе этого лежит утверждение, что каждый ребенок изначально полихудожественен, так как обладает способностью к восприятию различных видов искусства. Он воспринимает мир в художественных образах, которые возникают в его фантазии и воображении. Каждый способен действовать и творить в любом виде искусства.

Суть полихудожественности заключается в полифоническом восприятии и отражении художественных образов, в выходе за рамки одного искусства, в умении осознать и выразить действительность, то или иное явление разными художественными способами: звуком, пластикой, движением, цветом, ритмом, словом, знаком, символом. Такие особенности полихудожественного подхода позволяют успешно привлекать и развивать его не только применительно к предметам эстетического цикла, но и на занятиях хореографического блока.

В связи с этим возникают весомые основания и педагогические перспективы по привлечению полихудожественного подхода в становлении хореографических умений у детей дошкольного возраста.

Принимая искусство как особый фактор, развивающий личность, Аристотель, Д.С. Лихачев, Г. Гегель, И. Кант, А.Ф. Лосев, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Н.К. Рерих, педагоги Ю.Б. Алиев, Ш.А. Амонашвили, А.В. Бакушинский, В.В. Давыдов, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, В.Н. Шацкая, Л.В. Школяр, Б.П. Юсов и др., психологи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.М. Якобсон отмечают его влияние на целостность личности, на

социально-личностный опыт, мотивационную сферу. Моральное действие искусства «преображает» действительность не только в построении фантазий, но и в реальном восприятии вещей, предметов, положений (Л.С. Выготский). Мораль, нравственные нормы становятся основой поведения человека не только тогда, когда познаются, но и когда являются объектом эмоционального отношения к ним. Усилить же, дать толчок эмоциональному отношению, наряду с другими воздействиями, вполне может и художественная деятельность, и привлечение искусства (П.Б. Якобсон). Таким образом, воспитывающая функция и развивающие возможности искусства позволяют сделать вывод, что не стоит ограничивать себя привлечением только одного или другого вида искусства. В отечественной педагогической науке одними из актуальных являются вопросы «сотрудничества», интеграции и синтеза искусств в педагогике художественного развития (Б.В. Астафьев, А.В. Бакушинский, С.Б. Барило, П.П. Блонский, С.А. Гуревич, Н.К. Карпова, Б.В. Кветковский, А.В. Луначарский, И.П. Пономарев, А.М. Предтеченская, М.А. Терентий, Ю.У. Фохт-Бабушкин, Р.М. Чумичева, В.М. Шацкая, Б.П. Юсов и др.). К началу двадцать первого столетия набирает силу мнение, что «все искусства – это одно искусство, все науки – это одна наука» (Д.С. Лихачев). Возникает концепция полихудожественности, интегративности в искусстве. (Б.П. Юсов).

Педагогическое понятие «полихудожественность» отражает новое фундаментальное направление в художественной педагогике, возникшее в 1987 году, сформированное Б.П. Юсовым. Это направление получило развитие как в деятельности ученых-экспериментаторов института художественного образования Российской Академии, так и в опытно-экспериментальной работе учителей и целых педагогических коллективов из разных регионов России и ближнего зарубежья.

Полихудожественный подход «предполагает не частные виды художественной деятельности, а искусство как первоединую основу

мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа и, наконец, как оружие прорыва и неведомые горизонты» [212]. Полихудожественный подход связан с «выходом за пределы искусства». Искусствоведческие традиции и специфичность профессионализма, замкнутые в рамках собственных проблем, не занимают главенствующего места в художественном развитии дошкольника. Б.П. Юсов акцентирует внимание на гуманитарном синтезе, который является одним из путей гармонизации всей системы становления хореографических умений у дошкольников, художественного развития, в котором хореография неизбежно соседствует с музыкой, изобразительным искусством, театром, иностранным языком, историей, этнографией [210].

Особенностью полихудожественного подхода является полифоническое восприятие и отражение явлений и художественных образов, умение осознавать и выражать действительность различными художественными способами. Полихудожественность имеет ряд существенных особенностей и педагогических предпосылок, позволяющих рассматривать её в качестве перспективного подхода для становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста:

а) полихудожественный подход обращен к обучаемому как субъекту развития, ставя его в центр культурогенных процессов; он предлагает дошкольнику выразить в действии любое явление или событие, в том числе и поведенческого характера, различными художественными способами;

б) полихудожественность предполагает связь с окружающим миром, с реальной жизнью, с истоками бытия и духовной деятельностью ребенка;

в) детям дошкольного возраста представляется возможность самого разнообразного выражения своих представлений об изучаемом вопросе, что способствует развитию их этической рефлексии. Представление о любом нравственном понятии или оценке своего или чужого поступка дети старшего дошкольного возраста могут выразить в самых разных формах и образах, например: действием (движением, рисунком, жестом, мимикой,

танцем), чувствованием (восторгом, печалью, готовностью к действию), понятием (словом, текстом, графическим знаком), образом (рисунком, музыкальной и сценической импровизацией, стихами, литературным сочинительством), символом (символическим цветом, звуком, мотивом, начертанием);

d) в условиях полихудожественной деятельности основным ориентиром выступает «полифоническое воображение».

Согласно полихудожественной практике подлинное воображение отличается высоким устремлением, сочетается с высокими нравственными помыслами (добром и красотой), с отсутствием эгоистичного интереса. Небезынтересным в связи с этим является «модульное занятие» (О.В. Третьякова, В.Т. Фоменко, В.В. Шоган и др.). В итоге определены педагогические механизмы полихудожественной деятельности на учебных занятиях. Ими стали «образ-анализ-действие». В качестве «образа» могут выступать стихотворения, рассказы, песни, изобразительные работы соответствующей тематики, которые помогают включиться в суть изучаемых явлений. Формой «анализа» в данном случае выступают обсуждения, рассуждения, информация по той или иной проблеме. Под «действием» понимается отражение системных представлений с помощью художественной, в нашем случае хореографической, деятельности дошкольников.

Таким образом, воспитательная функция искусства хореографии, полихудожественно-образное воздействие поможет развить в детях устойчивые системные представления о нормах культурного поведения, построить целостную картину этического действия, которая позволит в дальнейшем принимать решения в выборе жизненных приоритетов

Полихудожественный подход основывается на определенных педагогических доминантах:

– на усвоении детьми дошкольного возраста таких общепринятых понятий, как вежливость, скромность, порядочность, патриотизм, ответственность, аккуратность;

– на знании и понимании норм культуры поведения, касающихся сферы взаимоотношений между людьми, правил поведения в общественных местах и в семье, предписаний культуры речи, требований к внешнему облику, необходимости бережного отношения к окружающей среде;

– на соответствии внутренних нравственных позиций дошкольника и внешних форм их проявления.

В ходе опытно-поисковой работы по реализации полихудожественной деятельности при становлении хореографических умений у дошкольников были обоснованы, отработаны и проанализированы такие виды полихудожественной деятельности, как: сенсорное насыщение занятий, «оживотворение» предметов и явлений, сопровождение занятий зрительными и музыкальными образами, обогащение занятий хореографией художественно-образной деятельностью (театрализация, танцевально-пластические композиции, хореографические импровизации), привлечение различных форм внеучебной деятельности (конкурсы, концерты хореографических коллективов, фестивали детского художественного творчества).

Освоение всех видов и форм полихудожественной деятельности сопровождалось:

- созданием эскиза и предварительного анализа предстоящего занятия;
- наблюдением за реакцией и уровнем творческого включения обучаемых во время занятий;
- сравнительной диагностикой и анализом её результатов.

Итак, полихудожественный подход рассматривается нами как активизирующий фактор, основывающийся на следующих компонентах: духовном сопряжении и деятельной активности, культурно-нравственном

пространстве, живом творчестве дошкольников, художественной образности, обращении к региональной культуре. Данные компоненты взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Второй, конкретно-научный подход, обозначенный в рамках исследования - типологический.

Типологический подход (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гаврилова, А.Ф. Лазурский, А.В. Либин, Л. Хьелл, К.Г. Юнг и др.) содержит значительный потенциал для нашего исследования. Применение типологизации в научном познании становится особо актуальным, когда необходимо сконструировать нечто общее, универсальное. Целью типологического подхода является вычленение подгрупп индивидов, обладающих достаточным сходством выделенных свойств. В качестве предмета изучения при типологическом подходе выступает целостная организация определенных черт или свойств личности, обуславливающая как специфичность, так и устойчивость её психических феноменов. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, суть типологического подхода к личности полностью может быть раскрыта при учете её функционирования в жизнедеятельности [1]. Таким образом, типологический подход позволяет более глубоко проникнуть в природу изучаемого явления. При этом изучение типов, в первую очередь, связано с прогностичностью поведения людей в педагогике. С одной стороны, отнесение человека к типу помогает понять его особенности; с другой стороны, «приклеивание ярлыков» может стереотипизировать, сузить представления о возможном поведенческом репертуаре [97].

Необходимо указать, что понятие «тип» имеет разные значения. Придя в русский язык из греческого (образец, форма, отпечаток), оно используется в гуманитарных науках как прообраз, основная форма, допускающая отклонения. В частности в педагогике и психологии тип означает как определенные комплексы свойств, так и характерный образ, картину поведения.

Следует отметить, что системное познание человеческой индивидуальности началось с типологии темпераментов Гиппократа - Галена. Большинство теорий того времени были физиологическими, а психолого - педагогическим в них было описание свойств темперамента и, заложенные Кантом, принципы классификации типов. Наиболее распространенной до недавнего времени была концепция конституциональных типов Шелдона-Кречмера; в которой субъект классифицируется по семибальной шкале и относится к какому-либо типу. Согласно данной концепции, каждому соматипу соответствуют определенные психодинамические свойства. У. Шелдон и Э. Кречмер выделили «темпераментальные» конституциональные факторы, основные характеристики которых впоследствии изучали отечественные исследователи, в частности В.М. Русалов.

Работы И.П. Павлова и его школы, посвященные изучению типологических свойств нервной системы (или типов высшей нервной деятельности) у человека, относят к началу создания научной базы для разработки типологической проблематики в психологии и педагогике. Последующие многочисленные исследования послужили основой теории. На основе соотношения сигнальных систем были выделены первый сигнальный тип («художественный»), второй сигнальный тип («мыслительный») и смешанный (или сбалансированный) тип. Одной из наиболее известных типологических теорий является типология К.Юнга по признаку «экстраверсия – интроверсия». Нейротизм и психотизм Т. Айзенка включены во многие личностные модели, например, в типологию А.Миллера, образованную когнитивным, конативным и аффективным измерениями. Среди многофакторных теорий личности хотелось бы остановиться на концепции Веймонда Кеттелла, которую рассматривают как наиболее комплексную систему воззрений в современной персонологии. Кеттелл является представителем диспозиционального направления изучения

личности. Основу этого блока типологий составляют две идеи Хьелла А., Зиглера Д. [194];

– люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определенным образом в разных ситуациях (т.е. чертами личности). Другими словами, люди демонстрируют определенное постоянство в своих поступках, мыслях, эмоциях, независимо от течения времени, событий, жизненного опыта. Суть личности определяется теми склонностями, которые люди проносят через всю жизнь, характеризующими их: нет двух людей, похожих друг на друга, поэтому необходимо рассматривать проблему различий между индивидами.

По мнению Хьелла и Зиглера, под чертами характера личности понимается относительно постоянные тенденции реагирования определенным образом в разных ситуациях и в разное время. Они отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики. Структура личности по Кеттеллу, образована 16 исходными чертами. Автор концепции выделяет первичные (исходные) и вторичные (поверхностные) черты личности. Поверхностные черты не имеют единой основы и временного пространства, поэтому незначимы для объяснения поведения. Исходные же черты – объединенные величины или факторы – определяют структуру личности. Они делятся на конституциональные, имеющие генетическую обусловленность, и характерологические, развивающиеся под влиянием опыта и обучения. Кроме этого, Р.Кеттелл различает:

– темпераментальные черты, детерминирующие стиль индивидуального реагирования (эмоциональную реактивность, скорость и энергию реакций личности на средовую стимуляцию);

– черты – способности, определяющие умения человека и эффективность достижения желаемой цели;

– «динамические» черты, относящиеся к движущим силам реакций и образующие два класса признаков – эрги, врожденные черты, мотивирующие

поведение субъекта (направленность на «борьбу», «стадное чувство», автономия), и «сентименты», формирующиеся под влиянием социокультурных норм, а также аттитюды, являющиеся проявлением интереса к чему-либо [97]. Эти черты направляют субъекта к конкретным целям.

Следует отметить также общие (присутствующие в различной степени у всех представителей одной культуры) и уникальные (имеющиеся у немногих или вообще у кого-нибудь одного) черты. Все вышеперечисленные черты взаимодействуют, образуя единую систему. Её содержание зависит от конкретного анализа человеческого поведения. Причем сама по себе организация общих черт в личности всегда уникальна.

Исходя из вышесказанного, построение типологий предполагает наличие некоторых общих теоретических предпосылок и зависит от той области знаний и умений, в которой происходит их формирование. Актуальность применения типологического подхода в процессе становления хореографических умений у детей дошкольного возраста обусловлена, с одной стороны, нерезультативностью подхода к ребенку как некой абстрактной усредненной фигуре, с другой стороны, многообразием индивидуальных особенностей, влияющих на становление ребенка как личности.

В педагогике дошкольного образования существуют различные способы учета индивидуально – типологических особенностей детей в процессе обучения, однако, понятие типологический подход недостаточно определено в теоретическом плане. Исследователи часто используют термин «индивидуально - дифференцированный подход», обозначая им способ обучения, основанный на группировании учащихся по критерию общности свойств. Мы полагаем, что необходимо разделить понятия «дифференцированный подход» и «типологический подход» к обучению.

В основе типологического подхода лежит соотнесение обучаемых с определенным типом, т.е. **типология**. Методологическое значение понятия

типология – «метод научного познания, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка с помощью типа, т.е. обобщенной, идеализированной модели»[182].

Типология предлагает систематизацию исследуемых объектов с целью выявления закономерностей их функционирования и последующего прогнозирования их развития. Таким образом, говоря о дифференцированном подходе, мы имеем дело с условными группами, объединенными для учета индивидуального свойства обучаемого или совокупности свойств, при типологическом подходе – с группированием на основе выделения целостных типов, характеризующихся постоянством составляющих их существенных качественных признаков.

В нашем исследовании мы опираемся на определение В.П. Тарантея, который, используя термин «индивидуально - типологический подход», трактует его как систему педагогических действий преподавателя, направленных на диагностику индивидуально – типологических особенностей и черт личности с целью разделения на условно выделенные типологические группы и подгруппы и осуществления дифференцированной работы с ними [169, с. 57].

Выступая в качестве основы дифференциация обучения дошкольников с целью становления хореографических умений, **типологический подход** характеризуется следующими признаками:

1. Гуманность – важнейший признак типологического подхода – означает направленность на обучаемого, учет его индивидуальных особенностей. Гуманность типологического подхода в обучении связана с созданием для каждого ребенка условий для достижения успеха независимо от стартовых характеристик.

2. Учет индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста, существенным образом влияющих на успешность образовательной деятельности. Эффективность дифференциации обучения в значительной степени зависит от основания, выбранного для типологии детей. С позиций

праксеологического подхода, типология должна базироваться на характеристиках, отражающих потенциал конкретной личности в области образовательной деятельности, выраженный в знаниях, интеллектуальных и мотивационных критериях.

3. Развивающий характер. Являясь основой для дифференциации обучения, типологический подход методологически базируется на выдвинутой Л.С. Выготским идее о «зоне ближайшего развития». Использование типологического подхода связано с ориентацией учебного процесса не на снижение требований к подготовке дошкольников, имеющих низкие показатели, а на постепенное расширение их потенциала. Данное утверждение справедливо также для типа детей с высокими учебными показателями, которые имеют возможность работать в полную меру своих сил.

4. Стимулирующий характер. Применение типологического подхода позволяет преодолеть пассивность детей в образовательной деятельности за счет вовлечения дошкольников всех типов в посильную познавательную деятельность как в условиях групповой, так и индивидуальной работы. Активизация образовательной деятельности достигается так же использованием взаимного обучения детей разных типологических групп.

5. Применение типологического подхода к каждому ребенку группы. Использование типологического подхода включает индивидуальную работу со слабыми либо с сильными детьми, но не сводится только к ней. Дифференцированное обучение в равной степени охватывает все категории обучаемых. Этот признак непосредственно вытекает из положения о гуманном и развивающем характере типологического подхода.

6. Гибкость и динамичность. Состав типологических групп не является статичным: по мере повышения уровня освоения умений дети переходят в следующую группу. Гибкость проявляется в условности типологического группирования. Создание постоянных групп часто оказывает демотивирующее воздействие на слабых обучаемых, приводит к

возникновению отрицательного отношения к образовательному процессу, преподавателю, иногда к другим детям. В условиях постоянных групп сильные дети часто проявляют неадекватное отношение к слабым и средним - высокомерное либо покровительственное - солирование сильного. Условное группирование предполагает гибкую организацию групп посредством применения самостоятельных форм работы, кооперативного обучения, моделей управления учебной работой.

7. Систематичность и последовательность. Применение типологического подхода в обучении не должно пониматься как «ситуативно-коррекционная» деятельность. Выступая в виде системы педагогических действий, типологический подход требует реализации последовательных этапов (диагностика индивидуальных особенностей, группирование сходных типов, определение стратегических задач обучения каждой типологической группы и организация дифференцированного обучения), применяется по отношению ко всем компонентам образовательного процесса.

8. Двусторонний характер взаимодействия. Типологический подход требует организации обратной связи, с помощью которой можно контролировать эффективность применяемых стратегий обучения всех типологических групп, а также отношение детей к дифференцированному обучению. Это возможно при создании системы педагогического мониторинга учебных достижений детей дошкольного возраста и темпа продвижения к более высокому уровню потенциальных возможностей в образовании.

Образовательная деятельность детей, дифференцированная на основе типологического подхода, обеспечивает активное вовлечение в процесс образования каждого ребенка, позволяет реализовать ему свой личностный потенциал, что сказывается на повышении эффективности образовательного процесса.

Третий подход, избранный нами, **партисипативный**. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» (от англ. participation)

соотносится с такими понятиями, как: «участие», «соучастие», «вовлеченность». Категория «партиципативность» представлена достаточно широко и рассматривается в качестве: 1) организационной идеи (И.А. Баткчева, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.М. Свистунов и др.); 2) управленческого феномена, заключающегося в участии детей в воспитательном процессе (обучающем процессе) (Е.В. Вершигора, О.С. Виханский, А.И. Наумов, Р.А. Фатхутдинов, A.L. Wilkins O.A. Wren и др.); 3) Метода мотивации и организации членов коллектива (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, Дж. К. Лафта, П.В. Малиновский, Н.М. Малиновская и др.); 4) средства повышения качества обучения в коллективе (В.В. Глущенко, И.И. Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З.Е. Старобинский и др.).

Понятие «участие» рассматривается преимущественно в значении метода, способа организации детей в процессе обучения. Понятие же «соучастие» трактуется как совместное решение проблем педагога и ученика (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлесных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для процесса обучения наделение детей полномочиями и правами (У. Дж. Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, V. Friedman и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем категорию «партиципативность» как альтернативу авторитарности, принуждения. Солидаризируясь с Е.Ю. Никитиной [118], мы полагаем, что партиципативный подход к процессу формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста означает: 1) участие каждого ребенка в решении проблем формирования хореографических умений; 2) поиски согласия между преподавателем и учеником; 3) совместное выявление проблем и поиски путей их решения; 4) возможность создать надлежащие условия и механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимся.

Следовательно, осуществляя партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста, преподаватель должен опираться на следующие постулаты:

1) каждый ребенок – уникальная личность, поэтому стандартные подходы к его обучению не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному ученику и данной ситуации;

2) взаимодополняемость способностей детей в группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении целей в формировании хореографических умений у детей дошкольного возраста;

3) необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между детьми в учебной группе, цели должны формулироваться так, чтобы усилия всей группы были направлены на их достижение;

4) детям необходимо активно участвовать в образовательном процессе, оценке и самооценке полученных результатов образования.

С учетом особенностей процесса формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений дошкольников должен обеспечить:

1. организацию интеграции: преподаватель принимает разработанную и скоординированную методику становления хореографических умений у дошкольников и реализует её в своей деятельности, тесно взаимодействуя с детьми;

2. идентификацию базовых ценностных ориентаций дошкольников, а также реализацию стоящих перед ними целей образования;

3. функциональную сторону: вариабельность задач, предполагающую отказ от традиционных методов обучения дошкольников и использование развивающих методик обучения детей старшего дошкольного возраста;

4. структурную сторону: адаптацию детей к инновационным методикам становления хореографических умений, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;

5. высокое качество овладения дошкольниками хореографическими умениями.

Опираясь на полихудожественный, типологический и партисипативный подходы, мы спроектировали практико-ориентированную модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Модель становления хореографических умений у старших дошкольников строится на следующих *принципах*: 1) положительной мотивации хореографической деятельности, 2) культуросообразности, 3) гендерности, 4) коммуникативного партнерства и сотрудничества, 5) ситуационности, 6) толерантности.

На наш взгляд, наиболее применимым для целей нашего исследования является определение принципа, данное В.И. Загвязинским, который рассматривает принципы как инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; как методологическое отражение познанных законов и закономерностей; как знание целей, сущности, содержания, структуры обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [65]. Придерживаясь в этом вопросе точки зрения В.И. Загвязинского, Е.Ю. Никитиной и др., мы акцентируем внимание на том, что основанием каждого принципа должны служить не столько отдельные положения, сколько педагогическая теория в целом, что объясняется взаимосвязью и всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход процесса развития в любых конкретных его вариантах [65, 120].

Анализ научной литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве педагога дополнительного образования в детских учреждениях позволили сформулировать

педагогические принципы формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста, к числу которых мы относим:

- ***принцип положительной мотивации хореографической деятельности***__ рассматривается как один из важнейших принципов в становлении хореографических умений у дошкольников.

Термин «мотивация» широко используется в психологии для исследования причин и механизмов целенаправленного поведения человека. Мы будем рассматривать мотивацию как совокупность всех мотивов индивида, стимулирующих и направляющих данную деятельность [188].

В психолого-педагогической литературе мотив трактуется как особая форма проявления потребности, побуждения к определенной деятельности, осуществление которой вызывает удовлетворение данной потребности. Потребность определяется как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования, выступающее источником его активности [141].

Психология мотивации является важной и обширной областью психологической науки. Основные подходы к исследованию мотивации и мотивов заложили в первой половине XX в. З. Фрейд, К. Левин, И.П. Павлов, Е.Н. Соколова, У. Джейус, Э. Торндайк и др.

Широкий диапазон научных проблем, связанных с мотивацией человека, нашел отражение в исследованиях многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов: социальное происхождение мотивации человека (А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев); историчность, изменчивость, разнообразие человеческой мотивации (И.В. Бестужев-Лада, Е.В. Шорохова); роль воспитания в развитии мотивации (Н.В. Иванчук, П.В. Симонов); опосредованность мотивации сознанием, интеллектом, речью (В.И. Ковалев, Х. Хекхаузен); воздействия, обеспечивающие развитие и изменение мотивации человека (В.К. Вилюнас); связь мотивации и волевых комплексов (В.А. Иванников, Д.Н. Узнадзе); устойчивость человеческой мотивации (В.А. Петровский, А.А. Файзуллаев); внутренняя организация и динамика

мотивационной сферы человека (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.Г. Маслоу и др.); изучение и формирование мотивации у дошкольников (М.В. Матюхина, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Ю.К. Кабанский и др.)

Представитель гуманистической психологии А. Маслоу представил иерархическое строение системы человеческих потребностей и выделил пять уровней. Нижний уровень в данной системе образуют физиологические потребности, далее следуют потребности безопасности и потребности в социальных связях. Следующие два уровня составляют потребности самоуважения и самоактуализации. Два самых верхних уровня ученый назвал потребностями развития и противопоставил их потребностям нужды. Основной идеей классификации А. Маслоу является принцип относительности, приоритета актуализации потребностей, в соответствии с которым потребности более высокого уровня возникают только тогда, когда удовлетворены низкие. Потребность в самоактуализации может стать мотивом поведения, лишь когда удовлетворены все остальные потребности.

Одна и та же потребность может актуализировать различные мотивы, побуждающие человека к разным видам деятельности. Для нашего исследования важно то, что изначально присущие человеку потребности в самоуважении и самоактуализации могут стать основой для создания положительных мотивов хореографической деятельности ребенка.

- **принцип культуросообразности** – это учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования. Идеи необходимости культуросообразности были развиты немецким педагогом Ф.А.В. Дистервегом [50], разрабатывавшим теорию развивающего обучения. Высоко оценивая роль просвещения народа, Дистерверг к числу задач образования относил воспитание гуманных и сознательных граждан.

Состояние культуры любого народа выступает в качестве основы, базиса, на которых развивается новое поколение людей, поэтому та ступень

культуры, на которой находится общество, предъявляет всей системе образования требования поступать культуросообразно, т.е. действовать в соответствии с требованиями культуры, чтобы воспитать интеллигентных, образованных людей.

В России идея культуросообразности образования нашла воплощение в трудах К.Д. Ушинского [178], который связывал её с обоснованием принципа народности образования.

Принцип культуросообразности отражал прогрессивные тенденции развития гуманитарного образования и гуманистической педагогики в целом. В России в XIX веке он обсуждался не только педагогами, но и видными русскими писателями, философами, учеными: Л.Н. Толстым, Н.А. Бердяевым, П.Ф. Флоренским, И.С. Личниковым, П.В. Вернадским, Н.И. Пироговым, Ф.М. Достоевским и др.. В исследованиях педагогов XIX века поднимались и обсуждались важнейшие вопросы образования: роль культуры в образовании; связь общества, образования и культуры; условия реализации принципа культуросообразности в обучении и воспитании и др. В контексте современности мы связываем исследование принципа культуросообразности с необходимостью освоения и внедрения в образовательный процесс гуманистической, личностно - ориентированной парадигмы образования, в соответствии с которой целью образования является человек культуры как свободная, гуманная и творческая личность, и считаем, что в современном дошкольном образовании существует потребность в реализации принципа культуросообразности как важного фактора достижения целей образования.

Сегодня принцип культуросообразности получает новую интерпретацию: исследуется не только национальная, но и общечеловеческая культура, а педагогика выходит на более высокий уровень и становится «литапедагогией», т.е. теорией, позволяющей говорить о создании устойчивых, культуросообразных норм. Современные глобальные

образовательные тенденции влекут за собой следующие задачи воспитания нового человека:

- научить жить и работать вместе – в команде, в группе, в обществе, на планете, не придавая враждебного смысла любым различиям: не бояться ответственности, разрешать и предотвращать конфликты;

- научить учиться – ориентировать образовательную деятельность на активное освоение человеком способов получения, освоения и трансляции новой информации;

- обеспечить постоянное стимулирование познавательных запросов и потребностей личности при одновременной адаптации образовательного процесса к уже сформированным психическим структурам личности;

- стимулировать самоактуализацию и самоопределение обучающегося в процессе обучения как главный показатель успешности образовательной деятельности, обеспечивая тем самым подготовку к активному освоению ситуации социальных перемен.

Принцип культуросообразности предполагает создание системы работы, базирующейся на ценностях и нормах национальной хореографической культуры, формирование у детей бережного отношения к опыту своего народа, стремление к сохранению баланса между традицией и новацией в образовании и воспитании.

- **принцип гендерности.** Термин «гендер» происходит от греческого слова «genos», что означает «происхождение, материальный носитель наследственности, рождающийся».

Считается, что одной из первых работ, где были четко прописаны терминологические различия между понятиями «пол» и «гендер», была статья Г.Рубин «обмен женщинами», которая ввела понятие поло – гендерной системы.

Первый из терминов используется для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины и женщины. Пол (то есть биологические

различия) считается фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами.

Помимо биологических отличий между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Это и является основанием существования понятия «гендер», означающего совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендер создается обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах. Мужское начало традиционно трактуется как зачинающее, женское - воспринимающее [6].

Гендер как продукт развития культуры и общества носит относительный характер, он динамичен и изменчив во времени. Вопросы развития и воспитания личности девочки, мальчика, формирование у них позитивного отношения к своему полу и сопряженных с ним социокультурным требованиям гендерной идентичности стали областью междисциплинарного изучения (физиологии, медицины, этнографии, социологии, психологии, педагогики). За рубежом к настоящему времени сложилось несколько теорий полоролевой идентификации ребенка: психоаналитическая, социального научения, когнитивного ожидания («новая психология пола»). Каждая из них подчеркивает доминантное влияние различных факторов (биологических, генетических, социальных, культурных, когнитивных) и их комбинаций на гендерное самоопределение ребенка.

Идеей, объединяющей большую часть отечественных исследователей, является мысль, высказанная еще в 20-е годы XX века П.П. Блонским: «Для гармоничного полоролевого развития ребенка прежде всего необходимы благоприятные условия жизни и воспитания, поэтому родителям и педагогам с самого раннего детства следует формировать адекватное

отношение к другому полу, обучать анализу разных сексуальных знаков и символов, представляющих в культуре мужественность и женственность».

Хореографическая культура, искусство танца, сохраняя базисные ценности наших предков, содержит уникальные формы упорядочения отношений между полами, идеальные образы мужчины и женщины и реальные пути приближения к ним.

Искусство танца, являясь важнейшим механизмом гендерной социализации ребенка в традиционном обществе, обладает существенными возможностями для формирования адекватного национальному менталитету гендерного образа «Я» дошкольника.

- принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе. «Осуществление принципа единства обучения и воспитания в учебном процессе происходит через организацию совместной групповой деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. В результате между обучаемыми образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны педагога сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими обучаемыми» [10, с. 158].

В работах зарубежных и отечественных исследователей в области психологии групповая работа обучаемых рассматривается с трех точек зрения: социально - психологической (представление о взаимозависимости членов группы); когнитивной психологической теории (представление о познавательных функциях человека); бихевиористической теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

Социально - психологический аспект (К.Левин и др.) предполагает, что совместные усилия базируются на внутренней мотивации, порождаемой

внутри личностными факторами и общим стремлением достичь определенных целей.

Когнитивный аспект (Ж. Пиаже, Л.С. Выгодский, и др.) фокусируется на том, что происходит с отдельной личностью.

Бихевиористская теория (Р. Славин и др.) трактует, что групповые усилия увеличиваются благодаря внешней мотивации получения вознаграждения.

Анализ научной литературы и опыт работы позволили выявить специфические особенности принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе:

1. *позитивная взаимозависимость*: члены группы чувствуют, что они нужны друг другу для выполнения поставленной задачи: установить общие (групповые) цели («группа изучает движения нового танца и убеждается, что их знают все члены группы»); ввести систему наград и поощрений («считается, что группа справилась с заданием, если все члены группы знают новые движения»); распределить материал и информацию («танцевальные роли» и «танцевальную лексику»); определить роли среди членов группы.

2. *непосредственное взаимодействие членов группы*: главный учебный ресурс групповой работы – возможность свободно общаться, возможность совместно исполнять танцевальные движения, помогать друг другу.

3. *индивидуальная оценка результатов*: преподаватель постоянно оценивает индивидуальное исполнение танцевальных движений каждым учащимся. Типичные способы оценки: итоговые (контрольные) уроки, заключительные уроки, тестовые испытания.

4. *обучение навыкам групповой работы*: дети старшего дошкольного возраста учатся приемам общения, учатся принимать решения и разрешать конфликты. Педагог побуждает детей использовать формируемые умения в ходе самостоятельной работы.

5. *рефлексия*: дошкольникам предоставляется специальное время и правила для анализа эффективности своих знаний, оценки навыков групповой работы.

б. *сознательное использование эффективных структур взаимодействия обучаемых*: групповая работа позволяет воспользоваться всем богатством структур, складывающихся в ходе совместной образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Педагогу необходимо выбирать такие структуры взаимодействия и сотрудничества, которые в наибольшей степени будут способствовать стоящей перед ним в настоящий момент педагогической задаче.

Итак, формирование хореографических умений у дошкольников на основе принципа коммуникативного партнерства и сотрудничества способствует:

- а) повышению уровня усвоения учебного хореографического материала;
- б) позитивному отношению к изучаемому материалу;
- в) готовности совершенствовать хореографические умения.

- принцип ситуационности. (Г.В. Власова, Д.У. Дункан, Л.Н. Смирнова, Д.С. Синк и др.). Ключевым словом в данном принципе является «ситуация», которая определяется как конкретная система обстоятельств и условий, наиболее значительно влияющих на преподавателя и ученика в данное время. Ситуация находится в центре внимания преподавателя, что вынуждает его мыслить ситуационно. Именно это и помогает педагогу выбрать тот метод обучения детей, который в данной ситуации будет наиболее эффективно способствовать достижению искомой цели. Еще в XX столетии М. Фолет сформировал закон ситуации, согласно которому «различные типы ситуаций требуют различных типов знания» [57].

Итак, принцип ситуационности увязывает конкретные приемы и научные воззрения с конкретными ситуациями для достижения поставленных преподавателем целей. Самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации и максимально адаптирован к ней.

Организация хореографической работы и методы становления хореографических умений у дошкольников должны строиться в соответствии с ситуацией, в которой находятся в данное время обучаемые. Меняется ситуация – меняются конкретные задачи – меняются организация и методы.

Реализация этого принципа предусматривает создание необходимых условий для выявления способностей каждого ребенка, позволяет учитывать уровень хореографических умений у дошкольников и требует знания набора типовых ситуаций, которые могут возникнуть на практике и потребовать решения.

- принцип толерантности. Толерантность означает уважение, принятие и понимание многообразия культур мира, форм самовыражения и способ проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира [81].

Понятия «конфликт», «агрессия» и «толерантность» неразрывно связаны и достаточно хорошо изучены в рамках психологии и конфликтологии. С точки зрения психологии, толерантность – это и отсутствие или ослабление реагирования на какой – либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. [149].

Напротив, агрессия – это «индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей; сопровождается эмоциональным состоянием гнева, враждебности, ненависти и пр.» [74, 94].

Понятия «конфликт», «толерантность», «агрессия» могут быть экстраполированы в область обучения хореографии. Основная задача – это разработка современных подходов к воспитанию толерантного

самосознания на занятиях хореографией у дошкольников. Основной целью является не формирование самосознания у детей с помощью насаждения взглядов взрослых, а создание таких условий, при которых толерантность у ребенка проявляется как естественное качество его личности [150].

Подведем итоги:

1. Анализ исследования подходов общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней указывает на их глубокое внутреннее единство, взаимосвязь, взаимодополняемость, комплиментарность. Каждый из проанализированных подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

– *Полихудожественный подход* является общенаучной основой исследования, предполагает использование природных художественных возможностей дошкольников. В основе этого лежат представления о том, что каждый ребенок изначально полихудожественен, так как обладает способностью к восприятию различных видов искусства. Особенностью полихудожественного подхода является полифоническое восприятие и отражение явлений и художественных образов, умение осознавать и выражать действительность различными художественными способами. Педагогическими механизмами полихудожественной деятельности на учебных занятиях хореографией являются: «образ – анализ – действие». Полихудожественный подход рассматривается нами как активизирующий фактор становления хореографических умений у дошкольников, основывающийся на следующих компонентах: духовном сопряжении и деятельной активности, культурно – нравственном пространстве, живом творчестве детей, художественной образности, обращении к национальной культуре.

– *Типологический подход* обозначен в рамках нашего исследования как конкретно – научный. Актуальность применения типологического подхода в

дошкольном образовании обусловлена, с одной стороны, нерезультативностью подхода к ребенку как некой абстрактной усредненной фигуре, с другой стороны, многообразием индивидуальных особенностей, влияющих на становление ребенка как личности. Обучение детей дошкольного возраста хореографии, дифференцированное на основе типологического подхода, обеспечивает активное вовлечение в учебный процесс каждого ребенка, позволяет реализовать ему свой личностный потенциал, независимо от стартовых характеристик, развивает самостоятельность, умение работать в группе, что сказывается на успешности становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

– *Партисипативный* подход как методико-технологический предполагает привлечение к решению проблемы становления хореографических умений на основе соучастия и включенности дошкольников на паритетных началах с педагогом. Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методологическую основу, построенную на понимании ребенка как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к совместной хореографической деятельности с педагогом.

Соединение полихудожественного, типологического и партисипативного подходов позволяет учитывать особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений у дошкольников, а также отбирать наиболее эффективные методики развития процесса становления хореографических умений у дошкольников.

2. Инструментальным выражением практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей дошкольного возраста является система выявленных нами принципов:

– принцип положительной мотивации хореографической деятельности: актуализация различных мотивов, побуждающих дошкольника к

хореографической деятельности, в основе которой лежат потребности в самоуважении и самоактуализации дошкольника;

– принцип культуросообразности: культивирование определенных этических установок по отношению к многонациональной хореографической культуре, к культуре своего народа, стремление к балансу между традициями и новациями;

– принцип гендерности: принцип социализации ребенка в традиционном обществе, формирующий адекватный национальному менталитету гендерный образ «Я» дошкольника;

– принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе: у детей формируются навыки групповой работы, позитивная взаимозависимость членов группы, навыки свободного общения, готовность совершенствования хореографических умений;

– принцип ситуационности строится на том, что самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней в процессе становления хореографических умений у дошкольников;

– принцип толерантности: воспитание у детей уважения, принятия и понимания многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

1.3 Специфика практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Наличие точного представления о сущности и содержании процесса становления хореографических умений у дошкольников требует обращения к моделированию данного процесса.

Метод моделирования широко используется в отношении педагогических объектов, так как сами понятия «модель», «моделирование» и педагогически процесс обладают достаточными для этого характеристиками. Для анализа подходов к использованию педагогического моделирования как метода

научного познания и практического исследования рассмотрим философское понимание терминов «модель» и «моделирование».

Понятие «модель» (от лат. *modulus* - мера, образец, норма) ввел в XVII в. известный немецкий философ и математик Г. Лейбниц, рассматривая её как удобную форму знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент конструируемого в определенных практических целях объекта.

В философском словаре дано определение понятия «модель» как «отображения свойств и отношений реального объекта на специально созданном для этого материале или идеальном объекте» [182].

В этом случае реальный объект служит прототипом для отображаемого объекта или модели. Для того чтобы говорить о соответствии модели реальному объекту, надо, чтобы ними существовала аналогия или подобие некоторых свойств и отношений в осуществляемых ими функциях. Другими словами, чтобы моделировать какой – либо объект, надо иметь полную информацию об этом объекте.

Значительная роль в исследовании процесса моделирования в философской науке принадлежит В.А. Штоффу, позиция которого впоследствии развивалась в отношении и других гуманитарных объектов. Модель, согласно определению В.А. Штоффа, есть мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение дает новую информацию об объекте [200].

Модель служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного преобразования, управляя им. Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса (в нашем случае процесса становления хореографических умений у детей дошкольного возраста)

Основными признаками модели, по мнению А.А. Реан, являются:

- системность и способность модели представить некую систему мысленно или материально;
- способность модели отражать объект исследования;
- способность модели замещать объект исследования;
- способность модели представить новые сведения об объекте [148].

По утверждению А.Б. Горстко, модель нужна, для того чтобы понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром; научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях; прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [44].

В современной научно-педагогической литературе любые образовательные процессы рассматриваются как системы, следовательно, и процесс становления хореографических умений у дошкольников есть система. Обобщая вышесказанное, модель, в нашем случае, – это некий образец (подобие реального объекта), служащий для отображения другого объекта системного характера и отражающий точку зрения исследователя в соответствии с ресурсом рассмотрения объекта и целями исследования.

Связанное с понятием «модель» понятие «моделирование» также имеет множество толкований в философской и научно-педагогической литературе.

В Российской педагогической энциклопедии моделирование определяют, с одной стороны, как метод исследования объектов на моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности, с другой – как процесс построения и изучения модели реально существующих предметов и явлений или конструируемых объектов [152].

Наиболее признанным является определение, данное В.А. Штоффом: «Под моделированием понимается специфический метод познания, который

включает в себя построение моделей (или выбор готовых) и изучение их с целью получения новых сведений» [200].

Моделирование применяется в единстве с другими методами исследования. Значимость модели, её реалистичность доказывается, подтверждается в процессе опытно-поисковой работы. При этом оценивается адекватность модели объекту относительно определенного набора наблюдаемых параметров (инвариантов), характеризующих объект. Когнитивная функция полученного в результате принципиально нового знания заключается не только в описании и объяснении умоглядно наблюдаемого процесса или явления, но и в прогнозировании будущего поведения объекта.

В научной литературе существуют различные классификации моделей представления системных объектов. Если в естественнонаучной среде модели систем нередко считают только математическими, то в гуманитарной сфере чаще всего используются содержательные модели. В тех случаях, когда необходимо воспринять, осмыслить и переработать большой объем информации, зачастую, прибегают к её структурированию, т.е. представлению в виде упорядоченной системы данных.

На основе полихудожественного, типологического и партисипативного подходов нами спроектирована практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста (рис.1).

Практико-ориентированная модель строится на взаимосвязи целей, задач, теоретико-методического обеспечения практико-ориентированной модели, этапов, функций, результативного блока.

В качестве первого блока, согласно логике исследования, выделен целевой блок, который включает определение цели и конкретных задач становления хореографических умений у детей дошкольного возраста и согласует их со структурой полихудожественного образования дошкольников. Нами выделены следующие задачи, в процессе решения которых у детей

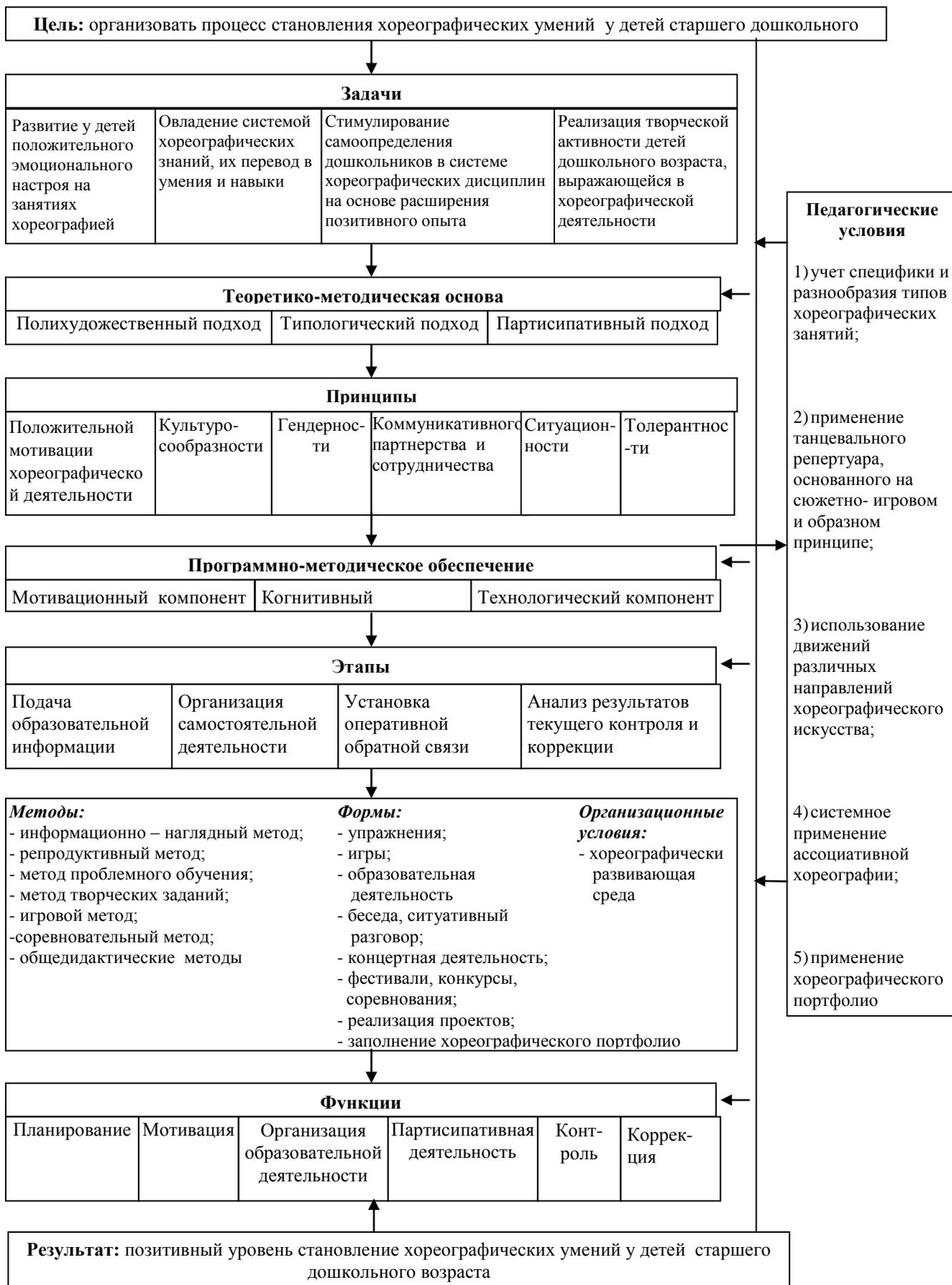


Рисунок 1.3.1. - Практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

дошкольного возраста должны сформироваться хореографические умения и навыки:

- развитие у детей положительного эмоционального настроения на занятия хореографией;
- овладение системой хореографических знаний, их перевод в умения и навыки;
- стимулирование самоопределения дошкольников в системе хореографических дисциплин на основе расширения позитивного опыта;
- реализация творческой активности детей дошкольного возраста, выражающейся в хореографической деятельности.

Научная обоснованность целей и задач расценивается как один из показателей эффективности процесса обучения, одно из средств оптимального

построения содержания образования (Б. Бэрроу, Т. Бэхер, Ф. Магер, Р. Мейджер, Э. Эйзнер и др.).

Теоретико-методической основой исследования служит соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, выбор которых позволяет учитывать художественно-творческие особенности старшего дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений, определяющаяся индивидуальными особенностями развития дошкольника, а также отбирать наиболее эффективные методики процесса становления хореографических умений у старших дошкольников.

Основу практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста составляет система принципов: а) принцип положительной мотивации хореографической деятельности - актуализация различных мотивов, побуждающих дошкольника к хореографической деятельности, в основе

которой лежат потребности в самоуважении и самоактуализации ребенка;

б) принцип культуросообразности – культивирование определенных этических установок по отношению к многонациональной хореографической культуре, культуре своего народа, стремление к балансу между традициями и новациями;

в) принцип гендерности – принцип социализации ребенка в традиционном обществе, формирующий адекватный национальному менталитету гендерный образ «Я» дошкольника;

г) принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе - у детей формируются навыки групповой работы, позитивная взаимозависимость членов группы, навыки свободного общения, готовность совершенствования хореографических умений;

д) принцип ситуационности базируется на том, что самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней;

е) принцип толерантности - воспитание у детей уважения, принятия и понимания многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Программно-методическое обеспечение проектируемой практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста рассматривается с точки зрения анализа существующих программ, имеющих различный статус, который определяет подчиненность программ и их территориальное распространение (базовая программа, федеральная программа, муниципальная программа), анализа методических пособий и научных исследований в области преподавания хореографии у детей дошкольного возраста.

Программно-методическое обеспечение модели становления хореографических умений у дошкольников, по нашему мнению, должно включать мотивационный, когнитивный и технологический компоненты, способные обеспечить непрерывный процесс образования.

1. **Мотивационный компонент** обеспечивает формирование у дошкольников мотивов к овладению хореографией.

Мотивация, являясь стержнем психологии личности, обуславливает особенности поведения и деятельности личности. Мотивация является своеобразным барометром общественных отношений, происходящих в них перемен. Мотивация задает и направленность, и характер способностей личности, оказывая на них серьезное влияние. Становление и формирование ребенка тесно связаны с формированием все более устойчивого поведения в положительно мотивированной обстановке, в начале лично значимой деятельности. В процессе деятельности ребенок вступает в систему общественных отношений, начинает функционировать с другими людьми. Все это непосредственно формирует его личность, занимающую определенное место в системе отношений. А.Н. Леонтьев считает необходимым изучение личности, связывая его с изучением деятельности. В этом вопросе мы опираемся на позицию А.Н. Леонтьева, который утверждает, что именно в дошкольном возрасте завязываются первые узлы, первые связи и отношения, которые образуют новое высшее единство – единство личности [95].

Основой мотивации хореографической деятельности является потребность детей познать окружающий мир и выразить через движение отношение к нему. Причем это выражение всегда направлено на окружающих – взрослых и сверстников.

О наличии общественной направленности результатов данной деятельности свидетельствует тот факт, что ребенок даже в своих первых попытках изъявляет желание, чтобы его «танец» кто-нибудь посмотрел. В связи с этим целесообразно подчеркнуть, что эта способность детской деятельности должна быть использована в педагогическом процессе как один из стимулирующих факторов. Создание атмосферы доброжелательности, уважения, взаимопонимания по отношению к результатам танцевальной деятельности каждого ребенка со стороны сверстников и взрослых побуждает его к постоянному совершенствованию приобретенных умений, формирует стойкое желание к овладению данным видом деятельности.

Сформированные внутренние мотивы должны обладать следующими характеристиками: во-первых, они должны быть осознанными, чтобы ребенок понимал, для чего он занимается хореографией; во-вторых, они должны быть реально действующими, т.е. действительно стимулировать и направлять творческую деятельность детей дошкольного возраста; в-третьих, эти мотивы должны быть устойчивыми, чтобы стремление к занятиям хореографией сохранилось у дошкольников на разных этапах их деятельности; в-четвертых, они должны быть полифункциональными, т.е. должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов.

Мотивационный компонент тесно связан с когнитивным компонентом и направлен на формирование мотивации к занятиям хореографической деятельностью.

2. Когнитивный компонент – наделение дошкольников знаниями о сущности двигательной задачи и путях её решения.

Когнитивный компонент разрешает названную проблему не только на теоретико-методологическом уровне, но и конструирует инструментарий, с помощью которого достигается реализация содержания и целей становления хореографических умений у детей дошкольного возраста. В результате этого когнитивная подготовка ребенка актуализируется, обретает свой объективный смысл, становится необходимой.

Содержание когнитивного блока связано с такой категорией, как «способности». На исследования проблемы способностей в психологии наибольшее влияние оказали труды таких выдающихся теоретиков психологии, как: Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов и др. Способности – индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности.

Различают способности общие, то есть те, которые связаны с общими видами деятельности (особенности мышления, памяти, воображения), и

способности специальные, которые относятся к какому-либо одному виду деятельности. Так, в перечень специальных способностей применительно к хореографической деятельности входят: способность воспринимать и передавать при помощи движений характер музыки и её содержание (чувства, эмоции и настроение), ориентироваться в пространстве в соответствии с музыкальной формой; ритмично и выразительно двигаться, творчески мыслить и импровизировать [185].

А.Н. Леонтьев определяет способности как специфические для человека прижизненные образования, условием формирования которых является деятельность, требующая наличия именно этих конкретных способностей. Врожденными могут быть только задатки, которые являются органической основой способностей [95]. К задаткам, которые составляют основу хореографических способностей, относят: анатомо-физиологические особенности костно-мышечного аппарата ребенка (тип сложения, эластичность мышц и связок, подвижность суставов и гибкость позвоночника), музыкальный слух, артистичность.

Важным фактором развития способностей является наличие потребностей и интереса к деятельности [88]. Исследователи подчеркивают, что именно интерес побуждает ребенка к активности в процессе освоения определенного вида деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.А. Ильина, А.А. Люблинская).

Содержание когнитивного компонента заключается в формировании и получении знаний на уровне принятия и непринятия во время активного процесса занятий хореографической деятельностью с опорой на основной источник познания ребенка дошкольного возраста – органы чувств и эмоций. Вслед за исследованиями проблемы хореографического обучения для реализации когнитивного компонента мы предлагаем использовать танцевальные игры, сюжеты сказок, национальный фольклор, занимательный, отвечающий современности, танцевальный репертуар,

сочетание хореографии с другими видами искусств: музыкой, литературой, изобразительным искусством, этикетом [3, 45, 177].

Данные средства обеспечивают активное включение ребенка в хореографическую деятельность, которая направлена на самостоятельное получение ребенком при общении с педагогом знаний о хореографическом искусстве, о нравственных качествах, представляющих важность для внутреннего наполнения души человека, нравственных нормах. В рамках реализации данного компонента мы предлагаем использование следующих групп методов: убеждение (групповые беседы, просмотр иллюстраций, фотографий, видеоматериалов и т.д.), «личный пример» и подражание, поощрение (одобрение, похвала), доверительное взаимодействие (уважительное отношение, обсуждение).

Данные методы направлены на формирование у дошкольников собственных суждений, оценок и осознания важности и необходимости танцевальных занятий, осмысление красоты и гармонии души и тела танцующего человека.

Успешной реализации данного компонента будут способствовать следующие процессы:

1. учет основных принципов обучения: последовательности, системности, доступности, сознательности и активности;
2. использование разнообразных форм, методов и средств образовательного процесса;
3. привлечение дополнительных источников информации.

Данный компонент реализуется посредством следующих функций:

- организационная – формирование у детей дошкольного возраста стремления к реализации полученных знаний о хореографической деятельности в практическую танцевальную деятельность;
- мотивационная – формирование у детей дошкольного возраста стойкого желания к занятиям хореографией;

– контролирующая – получение адекватных данных, характеризующих уровень сформированности хореографических умений у дошкольников.

3. **Технологический компонент** включает теоретическое и методическое обеспечение развития процесса становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

Процесс реорганизации всей системы образования предъявляет высокие требования к организации дошкольного воспитания и обучения, интенсифицирует поиски новых, более эффективных технологий образования, характерной особенностью которых является их психолого–педагогический характер, позволяющий на деле реализовать принципы природосообразности и культуuroобразности.

Достижение требуемого результата в педагогике – процесс сложный и трудно предсказуемый. Поэтому крайне необходимо создание таких педагогических технологий, которые раскрывают всю систему работы с детьми, описывающих в деталях учебный процесс и позволяющих с достаточной точностью его воспроизводить. Мы согласны с мнениями исследователей, что в настоящее время педагогические технологии разработаны преимущественно в области дидактического аспекта обучения дошкольников, планируемый результат процесса относится к когнитивному компоненту и почти не затрагивает другие аспекты развития личности ребенка. Отсутствует анализ построения педагогической технологии применительно к дошкольному возрасту в области хореографического искусства.

Технология – это система воспитательно-образовательной работы, нацеленная на достижение определенного конечного результата: формирование всесторонне развитой личности, обладающей знаниями, умениями и навыками хореографической деятельности. Технологический процесс осуществляется на двух уровнях. Первый связан с организационно-

методической работой с педагогами, второй – с воспитательно-образовательной работой с детьми дошкольного возраста.

В систему педагогической технологии хореографической работы с дошкольниками должны входить:

- постановка перед каждым занятием воспитательных, развивающих и оздоровительных целей;
- соответствие содержания занятия его тематике, цели и задачам;
- осуществление типологического подхода (учет физических возможностей, психических особенностей, интересов, личностных качеств детей, гендерных различий);
- создание занимательно-игровой атмосферы, способствующей повышению интереса ребенка к изучаемому материалу;
- формирование у детей осознанной мотивации танцевальной деятельности;
- смена видов деятельности, месторасположения детей, оптимальная дозировка допустимой нагрузки в процессе занятия;
- создание атмосферы защищенности и комфортности для ребенка на занятии, доброжелательный характер общения с педагогом, поощрение даже незначительных достижений дошкольников;
- использование приемов, обеспечивающих эмоциональное наполнение занятий (приемы коррекции неблагоприятных эмоций);
- взаимодействие детей как партнеров по хореографической деятельности;
- стимуляция активности и самостоятельности дошкольников;
- сочетание репродуктивного и продуктивного видов деятельности, предоставление детям свободы в выборе способов решения творческих задач;
- непосредственное участие педагога в выполнении танцевальных движений;

- использование разнохарактерного, образного, музыкального материала, отвечающего задачам каждой части занятия;
- повторение предыдущего и подача нового материала с обязательным его закреплением путем многократного, вариативного использования (исполнения);
- обязательное подведение итогов с анализом деятельности детей, сообщение цели следующего занятия для повышения интереса и мотивационной готовности к предстоящей деятельности.

Таким образом, наряду с традиционными мы выделяем новые элементы современной педагогической технологии становления хореографических умений у детей дошкольного возраста: нетрадиционные хореографические занятия, творческие хореографические проекты, контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, портфолио, «дневники успехов» и др., помогающие поддержать интерес к занятиям хореографическим искусством, способствующие формированию целостной, гармоничной личности дошкольника.

Учитывая особенности хореографического образования дошкольников, педагогический процесс должен отражать последовательность движения от цели к результату. В этой связи возникает необходимость научного обоснования основных этапов, отражающих последовательность осуществления процесса становления хореографических умений у дошкольников.

Нами были выявлены четыре этапа, каждый из которых направлен на достижение конкретного результата в целостном процессе формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста. Основными этапами являются: подача образовательной информации, организация самостоятельной работы детей старшего дошкольного возраста, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе,

анализ результатов текущего контроля и коррекция становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Каждый из этапов направлен на реализацию процесса становления хореографических умений дошкольников на основе соответствующих форм, методов и средств.

Отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостности процесса и не позволяет достичь итогового положительного качественного результата – высокого уровня становления хореографических умений у старших дошкольников. Все этапы имеют определенные цели, задачи, содержание и ориентированы на достижение конкретного качественного результата в процессе становления хореографических умений.

Подача образовательной информации. Суть первого этапа в установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и ребенком. Данный этап определяет моменты, существенные и необходимые для достижения цели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Организация самостоятельной работы детей старшего дошкольного возраста – второй этап образовательного процесса, происходящий при наличии определенных условий, основным из которых является правильное распределение образовательного времени детей для становления хореографических умений.

Установление оперативной обратной связи в образовательном процессе представляет третий этап становления хореографических умений у старших дошкольников. подача образовательной информации от педагога к ребенку образует прямую связь в образовательном процессе. Получение сведений о качестве усвоения образовательной информации, т.е. связь «ребенок-педагог», образует обратную связь в образовательном процессе. Установление оперативной обратной связи обеспечивает повышение качества получаемой образовательной информации.

Анализ результатов текущего контроля и коррекция результатов становления хореографических умений у старших дошкольников является последним этапом. На этом этапе изучаются итоги работы с целью выяснения основных причин затруднений в усвоении, определения последующих действий педагога с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку старшего дошкольного возраста. Коррекция будет эффективной только в том случае, если она может обеспечить своевременное устранение пробелов в знаниях и умениях дошкольников.

В целом данный компонент модели определяет направление педагогической деятельности, ориентированный на сотрудничество педагога и ребенка. Субъект – субъектное взаимодействие педагога и дошкольника превращает учебное сотрудничество в фактор человеческих гуманных отношений.

Подробнее обоснование и характеристика названных этапов будут представлены в параграфе 2.2 нашего исследования.

Взаимосвязь выделенных компонентов практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста просматривается на полифункциональном уровне.

Основными взаимосвязанными функциями данной модели являются: планирование, мотивация, организация образовательной деятельности, партисипативная деятельность, контроль, коррекция. Центральной при этом является функция организации партисипативной деятельности, проявляющаяся в системе обмена информацией и личностно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности.

Дадим характеристику каждой из названных функций.

Сущность функции планирования заключается в определении основных видов деятельности педагога-хореографа, музыкального руководителя ДООУ в процессе становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Цель планирования достижения позитивного уровня становления хореографических умений заключается в эффективном и планомерном использовании средств, форм и методов осуществления хореографического образования старших дошкольников, а также полноте, взаимосвязи и реальности определенных целей и их подчиненности главной цели – становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Планирование можно считать успешным, если учитывать следующие условия:

- значение уровня хореографических знаний, умений и навыков каждого ребенка на начальном этапе хореографического образования;
- четкое представление об уровне, на который старший дошкольник должен подняться в результате хореографического образования;
- выбор эффективных форм, методов и средств педагогических технологий хореографического образования.

При планировании образовательной деятельности по хореографии особое внимание следует уделять следующим компонентам: направленности образовательной деятельности на раскрытие личного потенциала каждого ребенка, его положительных личностных качеств (трудолюбия, активности, самостоятельности, инициативности, умения работать в сотрудничестве и др.), создание атмосферы позитивного общения, сохранение и укрепление мотивации к занятиям хореографией, мотивация совместной (партиципативной) деятельности в процессе обучения [10, 105, 145, 146].

Второй функцией модели является функция мотивации. Мотивация представляет собой процесс, с помощью которого педагог активизирует познавательную деятельность детей и побуждает их эффективно обучаться для достижения личностных целей как средства удовлетворения собственного желания [10].

Мотивация хореографического образования – это воспитание устойчивого интереса к занятиям хореографией, которое протекает на основе

развития интереса к истории культуры, искусства, окружающему миру. В основу мотивации к хореографическому образованию необходимо положить полихудожественный подход, который позволяет ребенку постичь природу танца в комплексном взаимодействии с другими видами искусства.

Воспитание устойчивого интереса к занятиям хореографией возможно при условии целенаправленной систематической работы по формированию системы представлений и знаний о многообразии танцевального искусства и связи с другими видами (изобразительным, музыкальным, театральным и др.), формированию навыков исполнения танцевальных композиций различной направленности с учетом вида (детские, народные, балльные, историко-бытовые, современные), жанра (бытовые, сказочные, комедийные, фантастические, лирические), формы (массовые, групповые, парные, индивидуальные) и содержания.

Следующей функцией процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является организация образовательной деятельности.

Под организацией образовательной деятельности понимается совокупность процедур и операций, а также связей коммуникаций, совместной творческой деятельности, направленной на достижение цели. Иными словами – это реализация образовательных планов, программ, собственных педагогических решений через коммуникации.

Для того, чтобы создать благоприятные условия с целью становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности, педагогу необходимо ее организовать: определить степень хореографической подготовленности каждого ребенка, предоставить каждому ребенку возможность оптимальной познавательной и двигательной активности, найти эффективную структуру взаимодействия, основанную на доверительном общении, позиции сотрудничества по отношению к ребенку, обеспечении успеха в организуемой образовательной

деятельности, учитывая возрастные и гендерные особенности детей при выборе методов работы с ними.

Центральной функцией процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является организация партисипативной деятельности.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагога и детей старшего дошкольного возраста в процессе хореографической образовательной деятельности для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект - субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия близок к переговорам, с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого, согласованного решения и обеспечения активности дошкольников [118].

Применение в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений партисипативных методов модифицирует стиль поведения педагога ДОУ и нацелен на аннулирование традиционно существующей авторитарной системы отношений педагога и ребенка. Так педагог выступает в качестве опытного и компетентного наставника, а ребенок - в роли заинтересованного партнера. В итоге осуществляется перевод взаимоотношений из «субъект - объектных» в «субъект - субъектные», которые открывают возможности для самореализации ребенка старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Одним из наиболее эффективных способов активизации в процессе хореографического образования является использование игр и упражнений, направленных на формирование сотрудничества ребенка со взрослым и на овладение способами усвоения общественного опыта. К ним можно отнести: совместные действия педагога и ребенка, употребление выразительных жестов, подражания действиям взрослого, действия по образцу.

Важным для процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является метод творческих заданий,

который представляет собой кооперативную деятельность для достижения совместной цели при одновременном распределении между детьми функций, ролей и обязанностей, а также метод взаимообучения. Для его реализации возможны индивидуализированные формы (пары «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог», «ребенок-родитель») и групповые.

Функция организации партисипативной деятельности в хореографическом образовании способствует развитию более высокого уровня хореографических умений у старших дошкольников, доступности хореографической и общекультурной информации, формированию доброжелательной атмосферы в процессе хореографической образовательной деятельности, стимулированию включения детей в «участие» на принципах «субъект - субъектности» и продуктивности, организации совместной творческой деятельности педагога и ребенка.

С вышеперечисленными тесно связана функция контроля. Одним из значительных структурных элементов каждого занятия и всего образовательного процесса является проверка знаний и умений детей, так как она дает информацию о результатах обучения. Функция контроля имеет большое значение, как источник обратной связи.

Контроль означает процесс соизмерения (сопоставления) фактически достигнутых результатов с запланированными, обеспечивает обратную связь между ожиданиями, определенными первоначальными планами и реальными показателями. Контроль регулирует процесс хореографической образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, оказывает положительное влияние на его характер и результативность. Кроме того, контроль имеет большое воспитательное значение для детей, поскольку является важным стимулом для дальнейшей хореографической деятельности. Формами контроля в хореографической образовательной деятельности ДОУ являются: контрольные и открытые уроки, концерты, конкурсы, заполнение хореографического портфолио.

Коррекция как функция практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста представляет собой вид деятельности по внесению корректив (исправлений) в обучающую деятельность, если в процессе контроля обнаружена ошибочность в хореографических действиях или выявлено неумение выполнять хореографические действия.

Перечисленные функции имеют специфический характер и содержание и являются неразрывно связанными.

Учитывая структуру и функции практико-ориентированной модели становления хореографических умений у старших дошкольников, рассмотренной выше, были выделены количественные и качественные критерии и показатели, методы диагностики уровня становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, которые в своей совокупности составляют результативный блок практико-ориентированной модели. Результатом внедрения модели в образовательный процесс является позитивный уровень становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Так как модель – это целостная система, то взаимосвязь ее компонентов должна быть комплексной, носить интегративный характер и пронизывать весь процесс становления хореографических умений дошкольников.

Разработанная практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей дошкольного возраста характеризуется открытостью, целостностью, многоаспектностью, иерархичностью.

Открытость отражает наличие связей с внешней средой, которая способствует определению её содержания и основных направлений развития. Целостность подразумевает возможность получения запланированного результата при полной реализации всей структуры модели. Многоаспектность характеризуется учетом всех факторов, влияющих на результат модели. Иерархичность заключается в наличии соподчиненных уровней структуры.

Итак:

1. Спроектированная практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста отражает взаимосвязь её функций: планирования, мотивации, организации образовательной деятельности дошкольников, партисипативной деятельности, контроля, коррекции.

2. Спецификой предлагаемой модели является акцент на организации партисипативной деятельности, проявляющийся в системе обмена информацией и личностно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности.

3. Реализация практико-ориентированной модели проходит следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

4. Программно-методическое обеспечение практико-ориентированной модели включает следующие компоненты: а) мотивационный; б) когнитивный; в) технологический.

5. Результатом внедрения практико-ориентированной модели в образовательный процесс является позитивный уровень становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

6. Методика становления хореографических умений у детей дошкольного возраста характеризуется открытостью, целостностью, многоаспектностью, иерархичностью.

1.4. Педагогические условия становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Понятие «условие», изначально общенаучное, в философском плане является одним из ведущих, наряду с такими, как «личность», «деятельность» и др.

Философская трактовка заключается в том, что условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, наличие которого определяет возможность существования, функционирования и развития данного предмета.

Условия – это обстоятельства, определяющие те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим. Условия рассматриваются в отношении существования, функционирования и развития того или иного предмета, явления, события, состояния, процесса, системы. Значит, при анализе какой – либо проблемы на философском уровне необходимо определение условий как важнейшее методологическое требование к любому исследованию предметов, явлений, процессов, систем.

По справедливому замечанию В.А. Беликова, при наличии образовательного предмета исследования речь должна идти об условиях выполнения деятельности участников образования, направленной на решение любой научно-исследовательской проблемы [14].

Так как в педагогике любая деятельность рассматривается в аспекте формирования качеств личности, совокупность которых обеспечивает её эффективное развитие, то мы должны и можем говорить о педагогических условиях эффективности процесса выполнения этих видов деятельности.

В педагогических исследованиях (Г.Д. Бухарова, Г.В. Власова, Т.Е. Климова, Е.Ю. Никитина и др.) рассматриваются общепедагогический и организационно-педагогический аспекты понятия «условия деятельности». Предметом, в отношении которого они рассматриваются, являются

процессы образования, обучения, воспитания и развития личности (в нашем случае, личности ребенка дошкольного возраста).

Современные исследователи (М.В. Крулехт, С.В. Кульневич, Т.В. Захараш и др.) под педагогическими условиями понимают специально создаваемые педагогами обстоятельства, при которых обеспечивается эффективное воспитание, успешно усваиваются знания, умения, формируется активность положительных личных качества детей, совокупность мер, учитываемых, создаваемых, используемых для конструирования развивающей среды, наиболее эффективно способствующей достижению избранных педагогом целей.

Педагогические условия становления хореографических умений у детей дошкольного возраста являются целостным процессом перспективного формирования личности, выражающимся в развитии представления об образной природе танцевальных движений, ознакомлении детей с выразительными средствами хореографии (лексикой, рисунком), обеспечении музыкально-двигательного развития дошкольников, осуществлении физического развития и коррекционно-профилактической работы, развитии творческих способностей и исполнительских умений в танце, эстетическом и нравственном воспитании личности ребенка.

Выявление педагогических условий осуществлялось нами, исходя из содержания разработанной методики, специфики образовательного процесса в дошкольном учреждении, наличия социального заказа на хореографическую грамотность личности ребенка дошкольного возраста.

В итоге был выявлен следующий комплекс педагогических условий:

- учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;

– использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений дошкольников;

– системное применение ассоциативной хореографии;

– применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Рассмотрим сущность и эффективность выделенного нами комплекса педагогических условий.

Учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий.

Основной формой организации танцевальной деятельности детей старшего дошкольного возраста является хореографическое занятие (урок).

Хореографическое занятие – отрезок учебного процесса или времени, который может быть организован в хореографическом классе, где в течение 30-35 минут происходит изучение музыкально-ритмического материала, тренировочных вспомогательных упражнений, элементов хореографической азбуки, закрепление музыкально-ритмического материала в игре, музыкально-танцевальные импровизации и т.п.

Общие требования к занятию (уроку) таковы:

– использование новейших научных достижений и проведение занятия на основе психолого-дидактических закономерностей обучения и воспитания;

– необходимость построения занятия на дидактических принципах;

– создание условий для полноценной познавательной деятельности детей;

– установление межпредметных связей;

– необходимость преемственности ранее изученного с новым материалом;

– связь изучаемого материала с жизнью;

– необходимость дифференциации заданий для детей различных уровней подготовки;

– необходимость коррекции свойств личности дошкольников и повышение их мотивации к обучению [138].

Занятия (уроки) бывают разных типов. Наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация уроков по двум существенным признакам: дидактическим целям и листу урока в общей системе обучения.

Выделяются следующие типы уроков:

- комбинированные (смешанные);
- изучение нового материала;
- формирование новых умений;
- обобщение и систематизация изученного;
- контроль и коррекция знаний, умений;
- практическое применение знаний, умений [139, с. 230].

Однако, типов занятий (уроков) намного больше, к примеру, только творческие уроки А.В. Хуторской делит на 4 типа: когнитивный включает в себя 14 видов, креативный - 21, оргдеятельностный - 10, коммуникативный - 14 [193].

Существуют так называемые нестандартные занятия (уроки), с вариативной неустановленной структурой. Элемент дидактизма на этих занятиях становится завуалированным благодаря элементам занимательности.

Анализ работы исследователей в области обучения хореографическому искусству (Э.С. Вильчковский, Е. В. Горшкова, А.С. Некрасов, Т.В. Пуртова и др.) позволил систематизировать типологию хореографических занятий.

Типы хореографических занятий определены нами по следующим параметрам:

- 1) хореографическим направлениям:

- урок классического танца;
 - урок народного танца;
 - урок историко-бытового танца;
 - урок бального танца;
 - урок современного танца;
 - комбинированный урок.
- 2) численному составу:
- групповое занятие;
 - мелкогрупповое занятие;
 - индивидуальное занятие.
- 3) по возрасту дошкольников:
- 3-4 года;
 - 5-6 лет.
- 4) гендерному принципу:
- занятие для мальчиков;
 - занятие для девочек;
 - смешанное занятие.
- 5) по организационному принципу (традиционные занятия)
- вводно-ознакомительное занятие;
 - учебное занятие;
 - открытое (показательное) занятие;
 - контрольное (заключительное) занятие.
- 6) по особенностям физического развития:
- для детей без отклонений в развитии;
 - для детей с запоздалым развитием;
 - для детей с нарушением зрения;
 - для детей с нарушением слуха.
- 7) по принципу доминантности:
- тренинговое (технологическое);

- коррегирующее (коррекционное);
- музыкально-ритмическое;
- творческое;
- эстетическое;
- комбинированное;
- интегрированное.

8) по форме:

- игровые;
- сюжетные.

Особенностью разработанной нами модели является использование различных типов хореографических занятий с детьми дошкольного возраста. Наряду с традиционными (общепринятыми) типами занятий: вводно-ознакомительным, учебным, открытым, контрольным - в процессе хореографического обучения старших дошкольников использовались хореографические занятия, в основе которых лежит деление танцевальных движений на доминанты. Каждая из доминант выступает как отдельный тип занятия, в котором преимущество отдается решению задач определенного направления работы по становлению хореографических умений.

Тренинговый (технологический) тип занятия направлен на овладение и совершенствование техники исполнения танцевальных движений.

Корректирующий тип занятия решает задачи, направленные на развитие силы и эластичности отдельных групп мышц, профилактику и коррекцию незначительных анатомо-физиологических недостатков, и включает в себя коррекционные и партерные группы упражнений. Основная часть корректирующего занятия проходит в форме партерной гимнастики.

Музыкально-ритмический тип занятий способствует более глубокому восприятию музыкальных произведений различного характера, развитию координации движений, слухового восприятия и чувства ритма.

Творческий тип занятий активизирует хореографическую деятельность дошкольников, раскрывает их творческий потенциал, способствует формированию умений находить новые выразительные движения и использовать знакомые в новой интерпретации, составлять несложные танцевальные этюды и композиции.

Эстетическое занятие развивает, художественный вкус и интерес к смежным видам искусства, формирует навыки культуры поведения, культуры одежды, прививает интерес к национальному танцевальному творчеству.

По нашему мнению, наиболее содержательным и эффективным является комбинированный тип занятия, включающий элементы всех типов занятий, проходящих в сюжетной или игровой форме. Такие занятия увлекают детей, повышают их активность, стимулируют творческое воображение и произвольное внимание, обогащают эмоциональный опыт.

Обучающее - игровой характер занятий оказывает многостороннее педагогическое воздействие на музыкально-двигательное развитие дошкольников. По мнению А.В. Запорожца, игра является первой доступной для детей формой, которая предусматривает осознанное отображение и совершенствование новых движений [68].

В занятиях сюжетного характера необходимо учитывать знания и интересы самих детей, а рекомендуемые танцевальные движения должны отвечать поставленным задачам.

Элементы занятий сюжетного характера могут включаться в содержание интегрированных занятий. Интеграция предполагает введение в образовательный процесс нетрадиционного содержания, сочетания различных методов работы и способствует внедрению межпредметного подхода для осуществления всестороннего развития детей дошкольного возраста.

Учитывая особенности возрастного, физического и психологического развития дошкольников, эффективным является проведение

хореографического занятия, включающего в себя три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть занятия (5-10 % от общего времени занятия) направлена на создание эмоционального настроения на предстоящую работу и восприятия музыкального сопровождения, подготовку мышц к интенсивной нагрузке.

Основная часть занятия (70-85 % времени от общей продолжительности занятия) варьируется в зависимости от тематики, цели и степени готовности детей к танцевальной деятельности.

Заключительная часть занятия направлена на релаксацию, психорегуляцию организма ребенка, а также подведение итогов на основе анализа танцевальной деятельности детей на занятии.

Каждая часть занятия предполагает реализацию конкретных задач, связанных между собой и направленных на выполнение программы в целом. Все составляющие занятия включают повторение предыдущего и подачу нового материала с обязательным его закреплением.

Новый материал сообщается в небольшом объеме с нарастанием степени сложности и повторяется до осознанного усвоения детьми.

Таким образом, учет специфики и разнообразия хореографических занятий оказывают положительное влияние на становление хореографических умений у дошкольников.

Применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе, с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям.

Огромное значение в решении проблемы становления хореографических умений у дошкольников имеет качество учебного материала, на основании которого ведутся занятия. В рамках нашего исследования – это используемый танцевальный и музыкальный репертуар, направленный на формирование художественно-интеллектуального уровня подготовки

учащегося, а также формирование его исполнительских (хореографических) умений в процессе обучения.

Поскольку репертуар (учебный материал) является главным носителем содержания учебного познания, он должен обладать высокой степенью содержательности, а также достаточным объемом и многообразием.

Проблему подбора репертуара для хореографического образования детей не обходят вниманием педагоги-практики, композиторы, хореографы-постановщики, драматурги. Методические подходы к детской хореографии наиболее полно представлены в учебно-методических пособиях, статьях, репертуарных сборниках, предназначенных для педагогов – хореографов (Е.В. Конорова, В.В. Окунева, В.Н. Светинская, В.П. Ивинг, Е.В. Голикова, П.Н. Богаткова, В.С. Константиновский, Г.Г. Корневский, Ю.И. Громов, Т.Б. Нарская, М.С. Боголюбская, Т.В. Пуртова и др.)

В этих сборниках определены требования к детскому репертуару: идейность, художественность, актуальность, занимательность, воспитательное и познавательное значение, возможность творческого воплощения (актерско-игровые элементы), несложность техники исполнения, яркое художественное оформление (оригинальные костюмы, реквизит), связь музыки и движения, доступность тематики.

В них также содержатся сюжеты, тематика (спортивная, игровая, бытовая, сказочная, песенная, фольклорная, национальная и интернациональная, литературная, природоведческая), содержание и виды детских танцев (подражательные, имитационные, свободная пляска, танец – постановка «на память», фиксированные, комбинированные, коллективные, групповые, парные, индивидуальные, тематические, сюжетные).

Однако, эти издания, содержащие необходимую информацию для педагога, на практике, как правило, служат лишь ориентиром в выборе темы, сюжета, подбора танцевальной лексики. Кроме того, содержание отдельных танцев со временем теряет свою актуальность, современность и, как следствие, не имеет художественно- воспитательной ценности. В детских

дошкольных учреждениях дети психически, а иногда и физически не готовы к освоению программы по танцу (классический и народный тренаж), сложного репертуара современных балльных танцев. Это не соответствует возрастным особенностям детей при обучении в профессиональных хореографических коллективах.

Отсутствие методических пособий по учебному материалу для хореографической работы в системе дошкольного образования объясняется, на наш взгляд, незначительным количеством научных исследований в этой области.

Выбор репертуара, вокруг которого строится работа педагога, тесно связан с целями и задачами образования и опирается на следующие критерии и принципы:

- критерии художественности и увлекательности;
- критерии педагогической целесообразности и учета воспитательных задач;
- принцип планирования самостоятельной деятельности, перекликающийся с принципом творческой самостоятельности и концепции развивающего обучения в хореографии;
- принцип высокой художественной значимости, учета индивидуальных качеств учащихся (способностей, знаний, умений, навыков и т.п.);
- принцип мировоззренческой направленности и дальней и ближней перспективы развития;
- принцип историзма, раскрывающий реальный путь развития танцевального искусства.

Названные критерии и принципы отбора хореографического материала затрагивают различные аспекты хореографического обучения. Нам необходимо рассмотреть те, которые наиболее созвучны исходным основаниям нашего исследования.

Источником танцевального репертуара для успешного становления хореографических умений у дошкольников, на наш взгляд, должны служить: литературные произведения (сказки, рассказы, стихотворения), мультфильмы, детские фильмы, детские песни, образы природы, народное творчество, окружающий мир и общественная жизнь людей, быт, игры детей, темы дружбы и спорта.

Наряду с тематикой и содержанием детских танцевальных композиций необходимо уделить внимание отбору художественно-качественной музыки, доступной для восприятия и пластического воспроизведения детьми дошкольного возраста, активизирующей их фантазию и моторику, вызывающую эмоционально-выразительное исполнение танцевальных движений. При подборе музыки необходимо учитывать видовые и жанровые особенности хореографической постановки, её содержание, тему, идею, лексический материал, наличие и характеристику танцевальных образов.

Ознакомление детей с танцевальным репертуаром должно происходить по мере усвоения ими определенного лексического материала, формирования исполнительских навыков и творческих умений. На начальном этапе необходимо отдавать предпочтение изучению танцев, построенных на простых и доступных сюжетах, с преобладанием элементов игры, так как игра, с точки зрения дидактики, – это форма образовательной деятельности, имитирующая те или иные практические ситуации.

По мере совершенствования музыкально-двигательного опыта и увеличения запаса танцевальных движений необходимо усложнять сюжетно-смысловую и содержательную сторону исполнения: использовать сюжетные танцы, созданные на основе инсценировок детских песен и современных мультфильмов. Тематика, близкая к жизненному опыту детей, сочетание репродуктивных и продуктивных методов будет способствовать не только закреплению и совершенствованию исполнительских навыков, но и самовыражению ребенка, раскрытию его творческого потенциала, созданию дружеской творческой атмосферы в детском коллективе.

Ознакомление детей с особенностями народного репертуара необходимо начинать с разучивания хороводов. Разнообразие тематики, многожанровость, доступность и массовость хороводов способствует решению многих воспитательно-образовательных задач (национальное, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание, развитие познавательной активности и т.п.), что повлечет за собой интегрирование данных танцевальных форм в другие виды деятельности дошкольников.

Приобщение детей к исполнению национальных танцев (бытовых и сюжетных) обогащает музыкально-двигательный опыт детей, подчеркивает гендерные особенности детей старшего дошкольного возраста (различие движений у мальчиков и у девочек).

В репертуар дошкольников необходимо вводить элементы азбуки классических танцев, бальных и народных танцев, построенных на национальной основе элементов современных танцев, что позволяет формировать представление о многообразии рисунка танца, умение выполнять перестроения, развивать умение свободно владеть своим телом, выразительно и эмоционально выполнять танцевальные движения и т.п..

Таким образом, процесс подбора танцевального репертуара должен происходить по принципу его усложнения и соответствия целям и задачам хореографического обучения дошкольников.

Использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у дошкольников.

Термин «классический танец», выделяющий этот вид театрального танца среди других, возник в России во 2-ой половине XIX века.

«Классический танец – система художественного мышления, оформляющая выразительность движений, присущих танцевальным проявлениям человека на различных стадиях культуры» [16].

В процессе занятий классическим танцем развиваются:

- физические данные;
- хореографические навыки: развитие выворотности, укрепление мускулатуры, стоп и подъема, развитие эластичности связок, мягкость движений и др.;
- музыкальные способности, умение осмысленно и выразительно передавать различные танцевальные элементы;
- эстетические качества человека обогащают, поднимают его сознание на более высокую ступень гармоничного развития [16].

Экзерсис классического танца вырабатывает правильную постановку корпуса, устойчивость, координацию, создающие абсолютную свободу движений. Он развивает весь суставо-мышечный аппарат, устраняет физические недостатки (сутулость, перекос плеч, косолапость и др.). Целесообразно подобранные, постоянно повторяемые комбинации, упражнения помогают ученикам развивать тело и учиться свободно и пластично двигаться.

Проблема сохранения и совершенствования народной культуры рассматривается в работах ведущих исследователей в области преподавания танца: Г.П. Гусева, В.М. Красовской, А.А. Климовой, А.В. Лопухова, Т.С. Ткаченко, В.И. Уральской, Т.А. Устиновой, А.В. Ширяева и др. Будучи одним из стабилизирующих факторов общественной жизни, устойчивые традиции национальной культуры способны, как показывают исследования, помочь человеку адаптироваться к стремительно меняющемуся миру, особенно детям. Отражая жизненный опыт народа, творчески обобщая и осмысливая его, фольклор является ярким выражением художественно-исторической памяти нации, важным фактором социальной экологии и в этом качестве может способствовать культурному «выживанию» человека.

В настоящее время усиливается значение фольклора в хореографическом искусстве. Огромный вклад в изучение и обработку русского танцевального фольклора внесли выдающиеся мастера народной хореографии:

Т.Д. Устинова, И.А. Моисеев, Н.С. Надеждина, М.С. Годенко, Г.Я. Власенко и др.

Основы обучения народно-сценическому танцу заложены в самой специфике хореографического искусства России.

«Народно-сценический танец и методика его преподавания» - система знаний, исторически сложившаяся совокупность специфических средств и методов системы классического хореографического искусства является дисциплиной педагогической.

Подчиняясь закономерностям общей педагогики, танцевальная, в свою очередь, опирается на дидактические принципы: воспитывающего обучения, научности и доступности учебного материала, наглядности при изучении нового материала, прочности знаний, умений и навыков, активности творческой деятельности учащихся, их самостоятельности, связи учебного материала с жизнью и интересами учащихся [172, с. 54-88].

Знакомство с богатством танцевального творчества народов служит действенным средством идейно-эстетического воспитания подрастающего поколения. Образцы народной хореографии, изучаемые на занятиях, восстанавливают собственные этнические связи ребенка, воспитывают этническую толерантность. Изучая характер движений, пространственное построение танца, его ритмический рисунок, особенности костюма дети получают элементарные знания по географии, истории, музыкальной культуре, этнографии народа.

Как вид хореографического искусства бальный танец изучался в работах многих ученых: Р.Блок, Е.Д. Васильева, М.В. Васильева – Рождественская, А.А. Коваленко, В.М. Стриганова, В.И. Уральская и др..

Бальная хореография является частью народного художественного творчества и неотъемлемым элементом культуры народа, в своем развитии она прошла путь от овладения элементарными навыками этикета до подлинного творчества, до разнообразной по содержанию и формам

активной творческой деятельности, приобщающей личность к ценностям культуры [168].

Современное искусство бальной хореографии приобретает все большую социальную значимость в связи с её возросшими воспитательными и культурно-образовательными возможностями.

Исследования социальной природы бального танца дают возможность утверждать, что основными сферами бального танца являются бытовые жизненные ситуации (балы, праздники, фестивали, концерты), а его главная цель - способствовать общению людей между собой.

Особенностью бального танца является парность. Наличие художественного образа, выраженного средствами бального танца, также является его характерной чертой.

Характер образности того или иного танца во многом определяется традиционными чертами и сложившимися формами танца. В этом заключена сила его воспитательного воздействия.

«Современный танец – это самостоятельная форма искусства, где по-новому объединились движения, музыка, свет и краски, где тело действительно обрело свой полнокровный язык. Современный танец убеждает людей в том, что искусство есть продолжение жизни и постижения себя, что им может заниматься каждый, если преодолет в себе лень и страх перед незнакомым» [166].

Современный танец, в отличие от классического, впитывает в себя все сегодняшнее, его окружающее. Он подвижен и непредсказуем, не хочет придерживаться каких то правил, канонов. Он пытается воплотить в хореографическую форму, окружающую жизнь, её новые ритмы, новые манеры – в результате чего создает новую пластику. Поэтому современный танец интересен и близок подрастающему поколению.

Сейчас в нашей стране современный танец востребован, он живет и активно развивается наряду с другими видами хореографического искусства. Существуют различные школы, труппы, театры современного танца,

которые отличаются своеобразным стилем. Ведь современная хореография – это, прежде всего, авторская хореография, которая выражает сложный противоречивый внутренний мир человека, помогает понять самого себя.

На сегодняшний день в мире существуют три школы джаз-танца: американская, европейская и восточная, отличающиеся разнообразием стилей и направлений.

Кэтрин Данхэм – человек, которому джазовый танец обязан теорией и методикой, дала объяснение сути афро-американской танцевальной техники. К наиболее устоявшимся школам джаз-танца относятся: Алвин Эйли, Мат Меттокс, М. Каннингем. Только в России этот вид хореографического искусства был практически до последнего времени неизвестен. Большую роль в развитии джаз-танца в России сыграла волна Фестивалей современной хореографии, прокатившаяся по всей стране, в рамках которых были организованы семинары, практикумы, где шло обучение основам джазового танца. Благодаря этому джаз-танец получил признание у нас.

Также прогрессирующим видом хореографии является танец модерн. Сложность преподавания этой дисциплины заключается в отсутствии особых правил преподавания, в определенной последовательности движений, как в классическом танце. Зафиксирована лишь техника преподавания М. Грехем, а к наиболее устоявшимся школам относятся школы М. Хамфрм, М. Каннингем.

Многие педагоги современного танца, изучив базовые основы различных школ, создают собственную систему преподавания, объединяющую несколько направлений.

Если говорить о России, то, бесспорно, огромное влияние на развитие танца модерн оказало искусство Айседоры Дункан. Она еще на рубеже веков смотрела на искусство танца с иных позиций, создавая новые формы исполнения. А. Дункан отказалась от классической техники. В основе её теории лежало убеждение в том, что все движения в танце происходят от

простой ходьбы, бега, прыжков; они могут быть художественно совершенными сами по себе.

Идеи А. Дункан о гармонии личности и духовном преобразовании человеческого общества средствами музыки и танца нашли живой отклик в России. Благодаря искусству А. Дункан в России появилось множество студий ритмопластики, работавших над поиском новых форм и путей развития, а также над поисками новых выразительных средств хореографии.

Современный танец живет и продолжает развиваться, оставаясь популярнейшим видом хореографии как среди профессионалов, так и среди детей.

Как известно, двигательные навыки человека формируются и развиваются с первых дней его жизни: сначала ребенок учится ходить, затем бегать, прыгать и т.д. Любое танцевальное движение представляет собой рефлекс, и для овладения каждым танцевальным движением требуется время и условия. Таким образом, танцевально-двигательный навык вырабатывается не сразу, а постепенно, и процесс усвоения материала полагает поэтапность и интеграцию различных видов хореографических дисциплин.

По утверждению педагогов-хореографов и искусствоведов, основным элементом хореографии является движение, а поза (положение головы, корпуса, рук, ног), жест (движение рук), мимика (эмоциональное выражение движения) относятся к элементам движения (Э.С. Вильчковский, А.Л. Волынский, О.В. Кветная, А.С. Некрасов и др.). Поэтому хореографическую лексику освоения детьми старшего дошкольного возраста можно разделить на видовую (движения классического, народного, историко-бытового, бального, современного танца), функциональную (сценическую, свободную, имитационную, коррекционно-профилактические движения), а также группу мимико-пантомимических движений.

Согласно данным психологических исследований, выполнение любых движений, в том числе и танцевальных, всегда предполагает наличие

осознанной установки на осуществление конкретной двигательной задачи, которая требует от ребенка мобилизации усилий.

По видовой направленности танцевального движения для формирования хореографических умений у дошкольников можно разделить на следующие группы:

- бытовые движения, которые не только выступают самостоятельными выразительными элементами (виды шагов, бега, прыжков), но и являются составной частью многих танцевальных движений;

- элементы классического танца, направленные на формирование правильной постановки корпуса, головы, рук и ног ребенка, способствующие развитию координации движений, профилактике и исправлению некоторых физиологических отклонений;

- движения народного танца, воспитывающие уважение к мировой национальной культуре посредством изучения хореографии различных народностей;

- движения бального танца, направленные на развитие музыкальности, чувства позы, воспитание культуры общения в паре, знакомство детей с стилями и манерами различных эпох;

- движения современного танца, которые знакомят детей с понятиями мышечного напряжения и расслабления, освоения изолированных движений различных частей тела;

- коллективно-порядковые движения, направленные на развитие умения ориентироваться в пространстве, двигаться в несложных композиционных рисунках;

- партерные движения, направленные на развитие гибкости, силы и эластичности отдельных групп мышц, выворотности ног, чувства равновесия.

Таким образом, группы движений различной видовой направленности и усложнения в их выполнении с учетом закономерностей формирования

двигательного навыка могут выступать основой для решения задач становления хореографических умений у дошкольников.

Системное применение ассоциативной хореографии.

Хореографическое искусство состоит из различных видов искусства: музыки, собственно хореографии, драматургии, живописи. Каждый из них, преломляясь соответственно требованиям данного вида искусства, становится необходимым компонентом хореографического образного мышления. Возникновение танца трудно было бы представить без музыки. Образная природа этих искусств во многом совпадает. Музыка опирается на выразительность интонаций человеческой речи, хореография опирается на выразительность движений человеческого тела. Музыка усиливает выразительность танцевальной лексики и дает ей эмоциональную и ритмическую основу.

Неразделимый с музыкой, танец, вместе с тем, всегда представляет собой зрелище, что является существенным элементом его характеристики. Именно этим объясняется необходимость его изобразительного оформления. Образ танца дополняется характером костюмов, которые могут быть однородными или состоять из разнообразных групп, декораций и светового оформления.

Рисунок танца сочетается не только с музыкой, но и с закономерностями зримого орнаментарного узора. Ритмы танца переходят в его пространственную композицию. Все это составляет зрелищную сторону танца.

Ж.Ж. Новер [123] призывал хореографов учиться у искусства живописи законам композиции: умелому выделению главного, соотношению частей и целого, организации контрастов и соответствий, единства и многообразия и т.д..

Но главное значение живописи для хореографии состоит, конечно, в изобразительном оформлении самого танца.

Танец не существует вне драматического искусства. Танец, обладая образной спецификой и средствами выразительности, способен раскрыть мир человеческих чувств.

Литературная основа необходима для создания и развития сюжета танца, спектакля, сюжетно-танцевальных миниатюр, основанных на романтической, комедийной, драматической, сатирической и другой тематике.

Итак, хореографическое искусство, являясь по своей природе синтетическим видом, тесно связано с музыкой (сопровождение), литературой (сюжетная основа), декоративно – прикладным искусством (костюм, декорации, реквизит).

В нашем исследовании основное внимание уделяется определению продуктивных путей взаимосвязи тех видов художественной деятельности, которые будут использоваться для успешного становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

При изучении этой проблемы, вслед за Ушаковой Ю.В. [177], вычленим те теоретические аспекты, которые использовались при разработке идей художественного и эстетического воспитания детей в истории педагогики:

- отождествление искусства танца и музыки, феноменов первоосновы нравственности и цельности в воспитании человека с разумной упорядоченностью цивилизованного мира (Аристотель, Я.А. Каменский, Пифагор, Платон, Сократ и др.);

- стимулирование интереса детей; индивидуальный подход; метод «материнского языка» (Ш. Сузуки);

- цельность и самоценность ребенка; игровое образное начало в формировании чувств во всепоглощающей стихии развития, когда танец играет ведущую роль в образовании юного человека (М. Монтессори);

- образное преподавание как условие развития фантазии и воображения (Э.М. Краних, Р. Штайнер);

- важность игры и искусств в организации жизнедеятельности ребенка (С.Т. Шацкий);
- синтез искусств, учет интересов возраста (П.П. Блонский);
- воспитание в мире изобразительного искусства, в условиях возбуждения двигательной и зрительной активности и потребности в реализации потока образов (А. В. Бакушинский);
- содержательность движений; взаимоотношения музыки и танца – «около» музыки, «под», «в» и «на» музыку (Ф.В. Лопухов);
- высокая культура творчества в танце (А. Дункан);
- музыкально-ритмическая грамотность (Н.Т. Александрова, Е.В. Конорова, М.А. Румер);
- важность этюдной работы и выразительности движений (Т.Н. Голикова);
- импровизация как один из ведущих методов приобщения ребенка к музыке и танцу (М.С. Боголюбская).

Опора на эти идеи позволяет сделать вывод, что приобщение детей к искусству танца идет по пути осознания связи мира слова, цвета, звука, жеста и пластического образа с миром чувств, эмоций и настроений ребенка дошкольного возраста.

Прообраз окружающего мира трансформируется через воображение, базируясь на опыте ребенка, который ищет наиболее созвучные, импровизирующие приемы и выразительные средства (жесты, позы, движения, пантомимика и т.д.), «старается посильно создать художественный образ в собственной творческой деятельности» [209].

Ассоциативная хореография призвана на основе полихудожественного подхода развивать и воспитывать ребенка через движение с помощью интегрированных свойств хореографии и их комплексного взаимодействия с другими видами художественной деятельности, направленных на

формирование хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи ассоциативной хореографии для развития духовной, эмоциональной, интеллектуальной и физической сфер ребенка заключается в:

- развитию эстетических чувств, художественного вкуса и интереса к смежным видам искусств;
- формировании навыков культуры поведения и культуры одежды;
- развитию интереса к национальному народному танцевальному творчеству;
- развитию способности эмоционально воспринимать и откликаться на музыку пластическими движениями, в соответствии с характером музыкального произведения и ритмическим рисунком мелодии;
- развитию способности к построению ассоциативных аналогий между образами действительности и звуковыми, пластическими и художественными образами, запечатленными в произведениях искусства;
- развитию умения эмоционально переживать игровую ситуацию в танце, передавать сюжетную линию, пластически раскрывать музыкально двигательный образ;
- побуждению к свободной импровизации во время составления собственных этюдов и танцевальных композиций.

Таким образом, хореография не может существовать и развиваться вне связи с другими видами искусства, не опираясь на них. Использование ассоциативной хореографии как системы полихудожественного развития ребенка на основе интегрированных свойств хореографии и их взаимодействия с другими видами искусств является одним из основных педагогических условий становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Возникнув в США в 80-е г.г. XX в., идея применения портфолио активно распространялась в Европе, Канаде и Японии. Её называют одним из трех основных трендов современного образования [112]. Тем не менее, четкого определения данного понятия не существует, как нет и четкой концепции его реализации.

Анализ научной литературы позволят рассматривать идею портфолио как альтернативный способ оценки учебных достижений [131].

При этом решающим, по утверждению В.К. Загвоздкина, является саморефлексивность обучаемых по отношению к процессу обучения, которая рассматривается в науке как предпосылка повышения самоответственности обучаемого по отношению к процессу обучения, самостоятельности в организации образовательного процесса (т.е. движения в сторону самообучения) и участия в процессе оценивания качества результатов обучения [64].

Таким образом, оценивается не просто достижение, но и путь обучения (т.е. что удалось, что нет, где лежит «зона ближайшего развития») [36].

Педагогической наукой доказано, что формы оценивания оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют. Поэтому их нужно изменить, в результате чего мы окажем существенное влияние и на сам образовательный процесс (в нашем случае – процесс становления хореографических умений у дошкольников). На основании этого можно утверждать, что портфолио – эффективное средство повышения качества хореографического образования дошкольников. Исходной при этом является мысль о том, что достижения нужно не оценивать, а документировать, так как достигнутое надо сделать непосредственно зримым.

В настоящее время психолого – педагогическая наука разрабатывает различные типы портфолио, различающиеся между собой как по целям, так и

по способам работы с ними. В процессе становления хореографических умений у дошкольников мы имеем в виду «портфель» или «папку достижений» детей старшего дошкольного возраста.

Основные цели и задачи ведения портфолио дошкольниками:

- создание ситуации успеха для каждого ребенка, повышение самооценки и уверенности в собственных возможностях;
- максимальное раскрытие индивидуальных возможностей каждого ребенка;
- развитие познавательных интересов дошкольников и формирование готовности к самостоятельному познанию;
- формирование установки на творческую деятельность и умение творческой деятельности, развитие мотивации дальнейшего творческого роста;
- формирование положительных моральных и нравственных качеств личности;
- приобретение навыков рефлексии, формирование умения анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями;
- формирование жизненных идеалов, стимулирование стремления к самосовершенствованию.

Функции портфолио:

- диагностическая – фиксирует изменения и рост (умственный и физический за определенный период времени);
- целеполагающая – поддерживает учебные цели(чему ребенок обучается и для чего);
- мотивационная – поощряет достигнутые ребенком результаты;
- содержательная – раскрывает спектр выполняемых работ;
- развивающая – обеспечивает непрерывность процесса обучения и развития;

– рейтинговая – показывает диапазон навыков и умений.

В российские документы по организации работы ДОО включено положение, которое содержит общие положения о портфолио: цель создания, порядок формирования, структуру и содержание. Разработаны авторские положения о портфолио дошкольников.

Е.В. Колесниковой предложено портфолио дошкольника 5-7 лет («копилка» успехов) – это своеобразная копилка успехов ребенка по основным показателям, характеризующим существенные стороны физического, социального, познавательного, речевого и эстетического развития старшего дошкольника. Это портфолио охватывает весь спектр деятельности детей дошкольного возраста.

В нашем исследовании уделяется особое внимание развитию и совершенствованию хореографических (танцевальных) умений у дошкольников, что является особенностью разработанного нами хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений у детей старшего дошкольного возраста.

Подведем итоги:

1. Для выявления педагогических условий становления хореографических умений у детей дошкольного возраста мы учитывали следующее: ведущие идеи синтеза полихудожественного, типологического и партисипативного подходов, педагогические принципы, результаты констатирующего этапа опытно – поисковой работы.

В результате чего нами были выявлены следующие педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию методики: а) учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; б) применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно - игровом и образном принципе, с учетом его художественно - воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; в) использование движений различных направлений

хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у дошкольников; г) системное применение ассоциативной хореографии; д) применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников. Созданные педагогические условия, на наш взгляд, находятся в тесном единстве и взаимосвязи между собой, обеспечивают успешность осуществления процесса становления хореографических умений у детей дошкольного возраста, характеризующегося становлением инициативной, творческой, активной личности.

2. Новизна выделенных педагогических условий становления хореографических умений у детей дошкольного возраста заключается в том, что они не использовались ранее в комплексе для избранного нами предмета исследования. Необходимость и достаточность искомых условий будет доказана во второй главе настоящей работы.

Выводы по первой главе.

1. Актуальность исследования проблемы становления хореографических умений у детей дошкольного возраста обусловлена новым подходом к личности ребенка, основанным на идее природосообразности, культуросообразности, на принципе индивидуально-личностного развития ребенка - дошкольника как целостного индивида, способного к художественному саморазвитию. Значительная роль в системе художественного воспитания подрастающего поколения принадлежит хореографическому искусству, искусству танца. Искусство танца обладает огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития. Многофункциональные возможности танца подтверждают целесообразность применения хореографии в системе воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

2. В главе проанализированы такие понятия, как «хореографические основы детей старшего дошкольного возраста», «хореографические навыки», «хореографические умения у детей старшего дошкольного возраста»:

- *Хореографические основы у детей старшего дошкольного возраста* – это интегративное качество, образованное системой ключевых (основных) и профессиональных знаний, умений и навыков дошкольника, которые представляют собой совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию его хореографической деятельности.

- *Хореографические умения у детей старшего дошкольного возраста* – это исполнение ребенком несовершенных, некоординированных, неэкономичных танцевальных движений при непрерывном контроле за содержательно-образной, технической и музыкальной составляющей этого движения.

На последнем этапе становления хореографических умений происходит автоматизация выполнения движения, что приводит к возникновению хореографического навыка.

3. Структура хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста включает:

- двигательные умения: умение ритмично, музыкально, координировано, сбалансировано и эмоционально двигаться, удерживая правильное положение корпуса, рук и головы; умение самостоятельно исполнять доступные танцевальные движения различной видовой направленности после словесного объяснения и практического показа педагогом данного танцевального движения; умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в соответствии с заданным рисунком танца;

- музыкально-ритмические умения: умение воспринимать характер музыки, анализировать и отражать его в движениях и пластике; умение выполнять музыкально - ритмические упражнения и игры по заданию педагога; умение исполнять музыкально-ритмические импровизации;

– творческие умения: умение выразительно и одухотворенно передавать танцевальные образы, используя средства хореографии; умение импровизировать под незнакомую музыку; умение создавать новые танцевальные движения, интерпретировать знакомые движения и составлять танцевальные композиции на основе наработанного хореографического материала.

4. Теоретико-методической основой процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста выступает интеграция полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, выбор которых определялся эвристическими возможностями для исследования теоретических и практических аспектов процесса становления хореографических умений у детей дошкольного возраста, его осуществления.

5. Спроектированная практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании на основе принципов положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе, ситуационности, толерантности. Практико-ориентированная модель отражает взаимосвязь функций: планирования, мотивации, организации образовательной деятельности, контроля, коррекции. Спецификой данной модели является акцент на партисипативной деятельности педагога и дошкольника.

6. Основными этапами процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста являются: подача образовательной информации, организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста, установка оперативной обратной связи, анализ результатов текущего контроля и коррекция. Каждый из этапов направлен на

реализацию конкретной цели становления хореографических умений у дошкольников на основе соответствующих форм, методов, средств.

7. Программно-методическое обеспечение практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста включает следующие компоненты: а) мотивационный; б) когнитивный; в) технологический.

8. Нами выделены и обоснованы следующие педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию практико-ориентированной модели: а) учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; б) применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно - воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; в) использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у дошкольников; г) системное применение ассоциативной хореографии; д) применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

9. Проблема становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста будет решена в процессе реализации практико-ориентированной модели в педагогических условиях.

Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СТАНОВЛЕНИЮ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Цель и задачи опытно – поисковой работы

Первая глава диссертационного исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы становления хореографических умений у детей дошкольного возраста, в которой было проанализировано освещение данной проблемы в научной литературе: выявлено и научно обосновано соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, которое явилось теоретико-методической основой проведенного исследования: спроектирована практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста и выявлен, научно обоснован комплекс педагогических условий эффективной ее реализации.

Прежде чем перейти к описанию содержания и результатов опытно-поисковой работы по реализации модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрим основополагающие вопросы ее подготовки и проведения. Если в общетеоретическом плане развитие как общепедагогическая проблема рассматривалась и анализировалась достаточно многосторонне (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, С.Г. Вершловский, Р.С. Буре, Б.Т. Лихачев и др.), то особенности развития детей старшего дошкольного возраста применительно к становлению хореографических умений еще требует педагогического осмысления. Это становится особенно актуальным в связи с переориентацией отечественной системы образования в целом и, в частности, педагогики дошкольного детства - с обучения на развитие личности. Кроме того, уникальность дошкольного образования, в отличие от образования на других возрастных этапах, заключается в том, что принципиально оно не ставит цели усвоения ребенком знаний («хотя именно

на них опирается в обеспечении развития ребенка»), но в качестве первоочередной важности на данном этапе рассматриваются: развитие базиса личностной культуры ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия, создание психолого-педагогических условий для развития способностей и склонностей детей. Применительно к предмету исследования педагогической целью является повышение уровня становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста. В качестве перспективной личностно - значимой цели – развитие у будущих школьников ценностной ориентации на дальнейшее хореографическое образование.

Цель опытно-поисковой работы состоит в доказательстве выдвинутой нами гипотезы, на основе следующих положений:

1. Теоретико-методической основой исследования является соединение полихудожественного, типологического и партисипативного подходов;

2. Практико-ориентированная модель становления хореографических умений у дошкольников предусматривает следующий комплекс педагогических условий: учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; использование танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно – воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у дошкольников; использование системного применения ассоциативной хореографии, применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на следующие общенаучные и конкретно – научные принципы:

1) принцип целостного обеспечения педагогического явления, который предлагает:

- а) использование системного подхода;
- б) четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе;
- в) раскрытие движения изучаемого явления.

Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов эксперимента.

2) Принцип объективности, который предлагает:

- а) проверку каждого факта несколькими методами;
- б) фиксация всех проявлений изменения исследуемого качества личности;
- в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований.

Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы; в ходе разработки диагностической программы; анализа и оценки полученных результатов.

3) Принцип эффективности. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время при одних и тех же материальных ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения опытно-поисковой работы, отслеживании получаемых в её ходе данных.

4) Принцип достоверности. Достоверность получаемых в опытно-поисковой работе результатов во многом зависит от условий, в которых она проводилась, поскольку они (условия) могут оказывать прямое и косвенное влияние на состояние исследуемого процесса и тем самым выступать в качестве неконтролируемых опытно-поисковых переменных.

На основании изложенного были сформированы следующие задачи опытно-поисковой работы:

- определить состояние решения искомой проблемы на практике;
- выявить и проверить надежность показателей определения уровня становления хореографических умений старших дошкольников;
- определить начальный уровень развития искомого качества;
- проверить, повышается ли уровень становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в результате реализации в детских садах и детских хореографических коллективах разработанной нами модели по сравнению с начальными;
- выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно-обоснованных нами педагогических условий способствовать более успешному становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в естественных условиях на базе МОУ № 481; МОУ № 477, МДОУ № 482 г. Челябинска в течение четырех лет (с 2007 по 2011 гг.). Во избежание субъективности в оценке результатов исследования нами были выбраны типовые дошкольные образовательные учреждения. Комплектование групп детей и выбор педагогов осуществлялось еще до начала опытно-поисковой работы, тем самым исключалось влияние на подбор кадров.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. **Констатирующий этап** опытно-поисковой работы позволил нам определить состояние качества становления хореографических умений у детей дошкольного возраста. На этом этапе в эксперименте приняли участие 407 дошкольников и 35 воспитателей, учителей хореографии и музыкальных работников. Следует отметить, что результаты констатирующего этапа опытно – поисковой работы свидетельствуют о достаточно однородном состоянии сформированности хореографических умений у всех дошкольников, принявших участие в опытно-поисковой работе на констатирующем этапе. Поэтому с целью оптимизации процедуры оформления диссертационного исследования мы включили в сводные

таблицы информацию только о тех дошкольниках, которые и далее приняли участие в формирующем этапе опытно-поисковой работы (107 дошкольников). Нами были сформированы опытные (ОГ) и контрольные (КГ) группы, примерно равные по уровню становления значимых для исследования показателей. В группе, обозначенной ОГ-1, были реализованы первое и второе условия. В группе ОГ-2 были реализованы первое, второе и третье условия. В группе ОГ-3, помимо перечисленных, внедрялось четвертое условие. В группе ОГ-4 проверялась действенность комплекса условий, включающих:

- учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе, с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;
- использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, балльного и современного танцев) для формирования хореографических умений у дошкольников;
- системное применение ассоциативной хореографии;
- применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

В группе КГ (контрольной) становление хореографических умений происходило в рамках традиционного учебно-воспитательного процесса.

Формирующий этап опытно – поисковой работы был направлен на реализацию практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, и реализацию педагогических условий эффективного функционирования данной модели. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты опытно-поисковой работы позволил **обобщающий этап. Внедренческий**

этап связан с внедрением педагогического результата проведенного исследования.

Таким образом, деятельность в подобной последовательности, а также принципы опытно-поисковой работы отражают специфику её проведения в дошкольном образовательном учреждении. В дальнейшем при описании проведения опытно-поисковой работы во 2-ой главе настоящего исследования мы будем придерживаться вышеизложенного плана.

Перейдем непосредственно к описанию констатирующего этапа опытно – поисковой работы. Подбор методов диагностики становления хореографических умений у детей дошкольного возраста происходил после изучения результатов ряда исследований по педагогике дошкольного и хореографического образования. На начальном этапе изучения какого-либо явления или процесса используется метод иллюстративно-монографического наблюдения. Единицу изучения генеральной совокупности выбирают типологически. Как правило, на основе имеющейся информации считают, что эта единица характерна для данной совокупности. По выявленным чертам отдельной единицы судят обо всей генеральной совокупности. В контексте нашей работы метод иллюстративно-монографического наблюдения представляет собой системное исследование процесса становления хореографических умений у дошкольников и включает в себя следующие этапы: наблюдение, беседа, тестирование, изучение продуктов хореографического творчества детей старшего дошкольного возраста.

Наблюдение как эффективный способ познания педагогической реальности состоит в непосредственном или в опосредованном восприятии поведения субъекта в разнообразных ситуациях и позволяет не только субъективно оценить внешнее проявление фактов, но и установить с помощью анализа взаимосвязь между фактами наблюдения. С целью более глубокого изучения процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста нами также применялся опросный метод – беседа индивидуальная и групповая. Опросные методы на основе анализа

ответов на специально подобранные стандартные вопросы позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса.

С целью глубокого изучения сформированности всех компонентов хореографических умений у дошкольников мы использовали метод изучения продуктов хореографического творчества дошкольников. Одним из средств оценки учета достижений (в том числе хореографических) ребенка является формирование «портфолио» или «портфеля достижений». Портфолио – это методика аутентичного оценивания, которое в большей степени, чем традиционное, нацелено на выявление:

- объективно существующего уровня владения умениями и навыками;
- пробелов в подготовке;
- трудностей усвоения;
- уровня сформированности умений и их совершенствования путем внесения коррекции в образовательный процесс.

Констатация данных базируется на тестировании, беседе, наблюдении, изучении продуктов хореографической деятельности ребенка. Для обобщения полученных результатов используется количественный и качественный анализ. Итак, результатом подготовительного этапа стала разработка комплекса диагностических процедур становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

Для определения мотивационных тенденций среди дошкольников была проведена беседа. Уровень мотивации к хореографическому творчеству у детей дошкольного возраста определялся нами в зависимости от ответов на вопросы. Результаты собраны в таблицы, на основе которых созданы диаграммы. Детям были заданы следующие вопросы:

- 1) С каким настроением вы собираетесь на занятия танцами?
 - с радостью, интересом, воодушевлением;
 - настроение не имеет значения - танцы пригодятся мне в будущем;
 - настроения нет, вынужден идти на занятия, т.к. этого хотят мои родители;

2) Нравятся ли вам заниматься танцами?

- нравится;
- не совсем;
- не нравится, но приходится заниматься.

3) Как вы думаете, помогут ли занятия танцами вам в будущем?

- да, помогут;
- может, и нет, но мне нравится заниматься;
- не знаю;
- нет.

Комплекс диагностических процедур для определения уровня становления хореографических умений у дошкольников включает в себя контрольные задания, представленные в виде двигательных действий, танцевальных элементов, творческих ситуаций, ритмических задач. Выполнение каждого задания предполагало игровую форму, которая наиболее полно соответствует возрастным психологическим особенностям детей дошкольного возраста: дает возможность заинтересовать ребенка, способствует его естественному поведению.

Отбор и адаптирование методик проведения диагностики осуществлялось с учетом основных требований, которые предъявляются к контрольным заданиям (тестам), применяемым в психолого-педагогических исследованиях: возможность использования предметных заданий в массовой хореографической практике, их объективность в оценке уровня хореографических умений у детей дошкольного возраста. Кроме того, результаты выполнения заданий должны быть легко измеримы и поддаваться математической обработке. Все задания содержат разнообразный музыкальный репертуар, отвечающий требованиям программы музыкального воспитания в детском саду: народные танцевальные мелодии, детские музыкальные произведения и песни, современная эстрадная музыка и т.д.

Многие исследователи в области хореографии предъявляют очень жесткие требования к строению тела танцора, которые диктуются не только

эстетическими соображениями, но и условиями овладения хореографической техникой. Эти требования обязательны при приеме в хореографические училища, но переносить их на хореографическую работу с дошкольниками, на наш взгляд, неуместно.

Мы не ставим цель подготовить дошкольников к профессиональной танцевальной деятельности, а опираемся на принцип массового приобщения детей к искусству хореографии. Мы стремились определить количество дошкольников с низким уровнем развития хореографических данных, выявить отклонения в осанке детей с последующей проверкой эффективности специально разработанных профилактических танцевальных комплексов, а также выяснить насколько сложно детям с так называемым «нетанцевальным типом» телосложения освоить хореографическую лексику.

Обследование детей было начато с изучения пропорций тела и особенностей осанки. Существует несколько методов измерения пропорций тела, выраженных в индексах (Н.А. Дембо, С. Спаржер, Д. Таннер и др.) [79]. Они позволяют путем математической обработки данных определить тип телосложения по всем антрополитрическим индексам: «длинноногости», «росто-весовому», «грудно – ростовому» и «ростовому» показателям. Наряду с методами измерения пропорций тела [30], методики обследования особенностей осанки детей дошкольного возраста также являются объемными и длительными (метод фотометрии, кифосколизомера, оценочные таблицы форм осанки др.).

Мы использовали метод внешнего осмотра, который является простым и доступным в рамках нашего исследования в ДООУ. Осмотр сопровождался спокойной расслабляющей музыкой и инструкциями экспериментатора для каждого ребенка, например: «Встань ровно, пяточки и носочки вместе, руки опусти вниз и представь, что ты летишь к загадочной планете, где тебя ждут интересные приключения и встреча с неизведанным». Необходимо, чтобы одежда ребенка не мешала педагогу производить осмотр внешних данных.

Особенности телосложения фиксировались в индивидуальной карте развития каждого ребенка и оценивались по следующей шкале:

3 балла – у ребенка долихоморфный тип (характеризуется значительно узким туловищем, плечами и тазом и относительно длинными руками и ногами, причем само туловище сравнительно короткое);

2 балла – у ребенка средний или мезоморфный тип сложения (средняя форма строения тела, промежуточная между долихоморфной и брахиморфной формами). Для мальчиков такая форма тела предпочтительней;

1 балл – у ребенка брахиморфный тип телосложения (в противоположность долихоморфной форме тела, характеризуется относительно длинным и широким туловищем и сравнительно короткими ногами и руками).

В хореографии предпочтение отдается долихоморфному и мезоморфному типам сложения [79].

Особенности осанки дошкольников выявлялись в процессе визуального осмотра и оценивались по трехбалльной системе:

3 балла – нормальная осанка;

2 балла – в осанке заметны незначительно выраженные функциональные изменения;

1 балл – в осанке присутствуют значительные отклонения: асимметрия лопаток (сколиоз), седлообразная спина (лордоз), сутулость (кифоз), Х и О – образные ноги и т.д.

В качестве тестов, определяющих выворотность ног (раскрытие ног внутренней стороной наружу в тазобедренном и голеностопном суставах), мы предложили дошкольникам два задания:

1. Упражнение «Следы» выполнялось следующим образом. На расстоянии шага ребенка размещались трафареты следов с углом разворота на 90° , 120° , 150° и 180° . Причем трафарет с полным разведением носков располагался у станка, гимнастической стенки или спинки стула для того,

чтобы ребенок мог выдержать предложенное положение стоп, удерживая корпус с помощью рук. При этом качественным считалось выполнение задания с максимально натянутыми коленями и с опорой на всю стопу, а не на ее внутреннюю сторону.

Степень выворотности ног оценивался по трехбалльной системе:

3 балла – высокая степень выворотности – при развороте носков в пределах 150° – 180° и качественно-уверенном исполнении;

2 балла – средняя степень выворотности - при развороте носков в пределах 120° - 150° , при качественном исполнении;

1 балл – низкая степень выворотности – искажена форма выполнения задания, неуверенность в движениях, качественный разворот стоп в пределах 90° - 120° .

2. Упражнение «Лягушка» помогало оценивать, насколько развита у дошкольников выворотность в тазобедренных суставах. Ребенку предлагалось лечь на спину, подтянуть стопы к ягодицам и раскрыть бедра в стороны таким образом, чтобы наружные края стоп и пяток соединились, а колени касались пола (при этом следует следить, чтобы не было прогиба в пояснице).

С целью более объективной оценки уровня развития выворотности ног в тазобедренных суставах после проверки активного (самостоятельного) выполнения упражнения мы проводили пассивную (производимую с помощью экспериментатора) проверку выворотности. В обоих случаях выполнение задания оценивалось по трехбалльной системе: 3 балла – колени свободно, без особых усилий прилегают к полу; 2 балла – колени практически касаются пола, но при этом ребенок или экспериментатор прилагают небольшие усилия; 1 балл – колени с трудом разводятся в стороны.

Развитие выворотности в данном задании определялось по разнице между оценками за активное и пассивное упражнение. Сумма баллов за каждое задание позволила определить общий уровень развития выворотности ног

дошкольников. Форма подъема стопы – это изгиб стопы вместе с пальцами. Осторожными усилиями рук экспериментатор проверял эластичность и гибкость стопы. При наличии подъема стопы податливо изгибалась, образуя в профиль месяцеобразную форму. Кроме того, дополнительно проверялось наличие нарушений в формировании стопы, в частности, плоскостопие (уплощение продольного и поперечного сводов) и косолапость. Показателем уровня развития подъема являлась его форма: высокому уровню соответствовала высокая форма подъема, среднему – средняя, низкому – маленький подъем. Для определения уровня развития высоты «балетного шага» обеих ног в трех направлениях: в сторону, вперед и назад - мы использовали метод, предложенный Т.К. Барышниковой [13, с. 42-43]. Ребенку предлагали встать боком к воображаемому станку, взяться за него одной рукой и принять правильное положение корпуса (можно использовать наглядность или собственный показ). После этого экспериментатор поднимал выпрямленную в коленном суставе и с натянутым подъемом ногу ребенка до позволительной (в физическом плане) высоты.

После проверки величины пассивного шага проверялся активный шаг (способность поднять ногу самому). Амплитуда шага в сторону и вперед зависит от степени выворотности ног и подвижности тазобедренных суставов, назад – от подвижности позвоночного столба, силы и эластичности задней группы мышц бедра. В профессиональных методиках уровень подъема ноги для детей десятилетнего возраста должен быть не ниже 90° у мальчиков и выше 90° у девочек. Учитывая возрастные особенности дошкольников, мы снизили уровень активного подъема ноги до 60° , а уровень пассивного шага оставили неизменным. Критерием оценки величины шага служила высота, на которую дошкольник мог поднять ногу (для мальчиков норма не ниже 60° , для девочек – выше 60°), легкость подъема ноги и качественный показатель выполнения задания. Степень развития активного шага оценивалась путем сложения результатов подъема ноги по всем трем направлениям. Если подъем ноги соответствовал

установленной норме, то ребенок получал 1 балл, в противном случае – 0 баллов. Таким же образом оценивался уровень развития пассивного шага. Разница между показателями активного и пассивного шага определяла уровень развития «танцевального шага у дошкольников в целом».

Следующая серия заданий позволяла изучить гибкость позвоночного столба, которая характеризуется степенью подвижности различных звеньев опорно-двигательного аппарата. Гибкость в хореографии, как правило, определяется величиной прогиба туловища испытуемого назад и вперед. Перед выполнением задания ребенка инструктировали: «Делаем «мостик». Встань спиной к стене, ноги слегка расставь, руки подними над головой. Наклоняйся назад, не сгибай колени, не поднимай пятки». Экспериментатор обязательно обеспечивает страховку ребенку, поддерживая его под спину. Поскольку гибкость тела зависит от ряда слагаемых (подвижности суставов, главным образом, тазобедренного, гибкости позвоночного столба, эластичности мышц), во время выполнения упражнения обращалось внимание на правильность прогиба в области верхних грудных и нижних поясничных позвонков. Гибкость вперед (гибкость позвоночного столба и эластичность подколенных связок) фиксировалась во время наклона туловища вниз при вытянутых ногах в положении «сидя на полу». Во время выполнения упражнения «складочка» ребенок должен был медленно наклонить туловище вперед (сильно вытянув позвоночник), стремясь коснуться животом, грудью, головой ног, обхватив руками щиколотки. Показателями гибкости выступали глубина наклона (чем ниже ребенок наклонялся вперед и назад, тем он «гибче») и качество выполнения данных упражнений (достаточно ли легко ребенок наклоняется, насколько сильно он сгибает при этом колени).

Для фиксации уровня развития координации движений, как одного из наиболее важных компонентов подготовки детей к танцевальной деятельности, использовалось задание на выявление умения соотносить движения различных частей тела. С этой целью выполнялось задание, в

котором ребенку предлагалось повторить за экспериментатором цепочку упражнений на перекрестную координацию движений. Из исходного положения: руки на поясе, ноги вместе; на «раз» - правая рука выносится вперед ладонью вверх; на «два» - рука переворачивается ладонью вниз; на «три» и «четыре» - правая рука на пояс, левой ногой в сторону; на «пять» - наклон туловища влево; на «шесть» - наклон туловища вправо; на «семь» и «восемь» - правую ногу приставить к левой, присесть, руки скрестить на груди. Для фиксации результатов использовалась следующая шкала оценок: 3 балла – задание выполнено без ошибок; 2 балла – ребенок допустил 1 ошибку; 1 балл – ребенок допустил 2 ошибки; 0 баллов – ребенок допустил 3 и более ошибок.

Определение уровня музыкально – ритмического развития детей дошкольного возраста определялось по трем показателям, предложенным Горшковой Е.В. [46]: развитие музыкального восприятия, чувство музыкального ритма и отражение в движении характера музыки. Для оценки уровня развития у дошкольников музыкального восприятия детям предлагалось прослушать три достаточно контрастных друг другу по темпу, динамике, регистровому звучанию и характеру музыкальных произведения. Ребенку предлагалось определить общий характер музыки предложенных произведений. Ответы оценивались по каждому произведению отдельно: при верном определении – 1 балл, при ошибочном – 0 баллов. В итоге ребенок получал максимальную суммарную оценку – 3 балла.

Для определения чувства ритма детям предлагались три звуковые ритмические задачи, решение которых предполагало воспринять заданную ритмическую структуру, а затем воспроизвести её простукиванием или похлопыванием. Задачи предлагались различной степени сложности. Результаты оценивались отдельно по каждой ритмической задаче: 1 балл – воспроизведение ритма адекватного заданному или с незначительными ошибками; 0 баллов – беспорядочный ритм простукивания. Результаты по

каждой задаче суммировались. Итоговый балл определял уровень развития чувства ритма: 3 балла – высокий; 1-2 балла – средний; 0 баллов – низкий.

Задачи на определение способностей дошкольников отражать в движении характер музыки заключалось в уровне соответствия выбора характера движения характеру музыкального произведения. Анализ результатов определил три уровня развития данного показателя: высокий уровень – полное соответствие движения характеру музыки; средний уровень – недостаточное соответствие характера исполнения движения характеру музыки; низкий уровень – неточный выбор движения.

Следующая серия заданий направлена на выявление артистических способностей и творческих проявлений в танце. Используя характеристику особенностей детского творчества, которая предполагает отсутствие предварительной подготовки к творчеству, непосредственность и самопроизвольность выражения, исполнение, опережающее осознанное намерение (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др.), мы использовали творческие задания, направленные на передачу образа посредством выразительных элементов танцевальных движений (жест, поза, мимика). В итоге каждое задание оценивалось по следующей шкале:

3 балла – яркое образное перевоплощение, точная передача образа;

2 балла – фрагментарность, неточная передача образа;

1 балл – отсутствие внешнего проявления образного перевоплощения.

Для оценки исполнительского творчества ребенка мы использовали музыкальные произведения, по своему характеру и танцевальному ритму способствующие более ярким творческим проявлениям дошкольников. Исполнительское творчество дошкольников оценивалось по следующей шкале:

3 балла – хорошее владение навыками самостоятельного использования танцевальных элементов, передает характер музыкального образа в своей индивидуальной манере;

2 балла – недостаточно не достаточно навыков в самостоятельном использовании танцевальных элементов, эмоционально исполняет свою композицию, пытается передать характер музыкального образа;

1 балл – нет навыков самостоятельного использования танцевальных элементов даже при поддержке экспериментатора; неэмоционально исполняет свою композицию, не передает характер музыкального образа.

Результаты, полученные отдельно по каждому творческому заданию, суммировались. Итоговый балл, полученный дошкольником, определял степень сформированности танцевального творчества в целом (по 5 заданиям): высокая – 13-15 баллов; средняя – 8-12 баллов; низкая – 5-7 баллов.

Солидаризируясь с Е.В. Горшковой [46] большой интерес в нашем исследовании представлял анализ «арсенала» движений, используемых ребенком. Разнообразие движений определялось по суммарному количеству неповторяющихся действий при исполнении детской импровизации. На основе оценки сформированности у детей дошкольного возраста танцевальных умений были выделены три уровня обученности дошкольников танцевальным движениям: высокий – дети с максимальным числом исполняемых танцевальных движений – 9-10 и более; средний – дети, использовавшие в своем танце 6-8 движений; низкий – дети, использовавшие в своем танце 5 и менее танцевальных движений.

Для реализации поставленной цели констатирующего этапа эксперимента была разработана методика диагностики сформированности всех компонентов хореографических умений у детей дошкольного возраста, включая совокупность критериев, показателей и критериальных уровней. Ведущую роль отводилась критериям. Критерии имеют как качественную форму (в том случае их сущность сопрягается с сущностью понятия «признак»), так и количественное наполнение (в этом случае их сущность синонимична сущности термина «мера»). Качественное наполнение критериев в процедурах диагностики обеспечивается выявлением

показателей, раскрывающих их конкретное содержание, количественное наполнение – разработкой уровней проявления критериев. Определяя уровни и критерии становления хореографических умений у дошкольников, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие показатели. Однако предложенные критерии на основе анализа научной литературы собственных изысканий носят дидактическую направленность, то есть отражают реальный процесс воспитания и образования в условиях детского сада, детской танцевальной студии. Данные критерии и уровни были использованы нами в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента для проверки эффективности разработанной методики становления хореографических умений у детей дошкольного возраста на фоне комплекса педагогических условий её успешного функционирования.

В наших подходах к разработке критериев мы исходили из того, что становление хореографических умений у дошкольников должно происходить как в учебной и творческой деятельности детей, так и в процессе их самообразования.

С учетом основных компонентов практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей дошкольного возраста, описанных в п. 1.3., мы выделили следующие критерии:

1. Мотивационный – наличие мотивации к хореографической деятельности;
2. Когнитивный (информационный) – полнота и системность знаний о хореографическом искусстве;
3. Двигательный и общефизический – наличие двигательных и общефизических данных, необходимых для занятия хореографической деятельностью;
4. Музыкально-ритмический – наличие музыкальных и ритмических данных для занятия хореографией;
5. Эмоционально - творческий – готовность к творчеству и активная творческая деятельность в области хореографического искусства.

Таблица 2.1.1 - Методы оценки уровня становления хореографических умений у детей дошкольного возраста

Критерии уровня хореографических умений дошкольников	Показатели уровня хореографических умений дошкольников	Диагностический метод оценки уровня хореографических умений дошкольников
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - наличие положительной мотивации к хореографической деятельности; - активное отношение к танцевальной деятельности; - потребность в танцевальной деятельности как средстве самовыражения; - владение навыками самоконтроля и стремление доводить начатое дело до конца. 	Индивидуальная беседа, наблюдение, тесты, решение проблемных ситуаций, соревновательные моменты
Информационный (когнитивный)	<ul style="list-style-type: none"> - наличие системных представлений о хореографическом искусстве; - владение хореографическими понятиями, полнота и точность знаний; - проявление интереса к хореографическому искусству (истории, направлениям, учениям, исполнителям и т.д.); - наличие представлений о перспективах развития хореографического искусства. 	Индивидуальная беседа, наблюдение
Двигательный и общефизический	<ul style="list-style-type: none"> - анатомо-физиологические особенности строения тела дошкольников; - особенности осанки. - развитие подъема стопы; - развитие танцевального шага; - развитие гибкости позвоночного столба; - развитие двигательной координации. 	Тесты, наблюдения, метод внешнего осмотра
Музыкально - ритмический	<ul style="list-style-type: none"> - развитие музыкального восприятия; - чувство музыкального ритма; - способность отражать в движении характер музыки. 	Индивидуальная беседа, наблюдение, ритмические и музыкальные задачи
Эмоционально - творческий	<ul style="list-style-type: none"> - развитие артистических способностей детей – передача образа по средством выразительных элементов танцевальных движений (поза, жест, мимика); - развитие творческой активности детей; - владение разнообразным арсеналом танцевальных движений; - наличие индивидуальной манеры исполнения танцевальных движений. 	Наблюдение, игровые ситуации, тесты.

Очевидно, что разработанные нами критерии и показатели имеют качественный характер. Диагностически действенными они могут стать в случае обеспечения их уровневым инструментарием, описанным выше. Проанализируем имеющиеся данные применительно к уровням становления хореографических умений у детей дошкольного возраста.

Низкий уровень. Нечеткие, неполные представления о хореографическом искусстве или их отсутствие. Недостаточное владение или отсутствие понятий о танцевальных движениях. Равнодушное, порой отрицательное, отношение к хореографической деятельности. Неумение или нежелание видеть красоту танца. Так называемый «нетанцевальный» тип телосложения (брахиморфный). Нарушения в формировании осанки ребенка. Нарушения в развитии стоп детей, отсутствие выворотности ног. Низкий уровень развития танцевального шага. Низкий уровень развития гибкости тела. Некоординированные, слабокоординированные движения. Неумение определять характер музыкальных произведений. Низкий уровень развития чувства ритма. Отсутствие артистических и творческих проявлений в танце. Отсутствие мотивации к хореографической деятельности, интереса к хореографическому искусству и заполнению хореографического портфолио.

Средний уровень. Наличие представлений о хореографическом искусстве. Наличие элементарных понятий о танцевальных движениях. Наличие желания заниматься танцевальной деятельностью. Тип телосложения хороший (долихоморфный или мезаморфный) для занятий хореографией. Нарушения осанки, выворотности ног, форма подъема стопы, степень развития танцевального шага, уровень гибкости тела позволяет заниматься хореографией с определенной долей успеха. Удовлетворительное соотношение движений различных частей тела (координация движений). Неточное определение характера музыкальных произведений, неуверенное воспроизведение музыкального ритма, адекватного заданному (средний уровень развития чувства ритма). Фрагментарность, неточная передача образа (артистические способности), недостаточность навыков в

самостоятельном использовании танцевальных элементов, отсутствие индивидуальной манеры (творческие проявления в танце). Слабо развита мотивация к хореографической деятельности, интерес к хореографическому искусству присутствует в малой степени. Хореографическое портфолио заполняется нерегулярно, с неохотой.

Высокий уровень. Наличие системных представлений о хореографическом искусстве. Умение переносить знания об исполнении хореографических движений на практику. Потребность в танцевальной деятельности как средстве самовыражения. Умение видеть красоту танца и желание самосовершенствования. Тип сложения тела соответствует требованиям хореографии. Наличие небольших отклонений в уровне развития осанки, выворотности ног, подъема стопы, степени развития танцевального шага, гибкости тела позволяет заниматься искусством хореографии с большой долей успеха. Хорошая координация движений. Точное определение характера музыкальных произведений, хорошее чувство ритма. Яркая образная передача музыкального образа, самостоятельное использование различных танцевальных элементов, индивидуальная манера исполнения. Наличие мотивации к хореографической деятельности, стремление добиваться совершенного исполнения танцевальных движений, владение навыками самоконтроля, наличие интереса к хореографическому искусству, его развитию. С интересом заполняется хореографическое портфолио.

Далее для определения исходного уровня всех компонентов становления хореографических умений у детей дошкольного возраста был проведен комплекс мероприятий по нескольким направлениям. Анализируя вышеизложенное, следует сказать, что все описанные нами три уровня становления хореографических умений детей дошкольного возраста взаимосвязаны. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Исследование показало: становление хореографических умений у дошкольников носит поэтапный характер,

продвигаясь от уровня к уровню. Описанные характеристики уровней мы использовали в своей педагогической деятельности: с их помощью мы смогли оценить полученные результаты. Более того, на основании общей качественной характеристики уровней становления хореографических умений у детей дошкольного возраста, наблюдений за ними в процессе осуществления образования мы дали качественные характеристики всем дошкольникам опытно-поискового потока, каждый из которых был отнесен к одной из групп в соответствии с уровнем развития искомого качества.

В таблицах 2.1.2 - 2.1.7 представлены результаты статистических «замеров» уровня хореографических умений у дошкольников контрольной и экспериментальных групп на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.1.2 - Статистические данные «замера» уровня хореографических умений у дошкольников КГ на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

№ п/п	Уровни хореографических умений у дошкольников				
	низкий	средний	высокий	итог	уровень
1.	3,4	3	2,9	3,4	1
2.	4,3	3,9	3,3	3,9	2
3.	3	2,6	2,5	3	1
4.	4,3	3,8	3,2	3,8	2
5.	3,7	3,4	3	3,7	1
6.	3,1	2,9	2,6	3,1	1
7.	3,5	3,1	2,7	3,5	1
8.	2,9	2,6	2,4	2,9	1
9.	3,7	3	2,6	3,7	1
10.	3,3	3,2	2,7	3,3	1
11.	3,7	3,3	3,1	3,7	1
12.	3,2	2,8	2,7	3,2	1
13.	3,4	3,2	3	3,4	1
14.	3,9	3,6	3,1	3,6	2
15.	2,8	2,6	2,5	2,8	1
16.	4	3,9	3,5	3,9	2
17.	3,2	2,9	2,4	3,2	1
18.	3,1	2,8	2,7	3,1	1
19.	3,5	3,2	3	3,5	1
20.	4,4	4,3	3,4	4,3	2

\bar{X}	3,55	3,20	2,90		
%	74,07	25,93	0		

Таблица 2.1.3 - Статистические данные «замера» уровня хореографических умений у дошкольников ОГ-1 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

№ п/п	Уровни хореографических умений у дошкольников				
	низкий	средний	высокий	итог	уровень
1	3,1	2,8	2,5	3,1	1
2	3,5	3,2	2,9	3,5	1
3	2,9	2,6	2,5	2,9	1
4	4	3,6	3,3	3,6	2
5	3,6	3,3	3	3,6	1
6	4,1	3,7	3,4	3,7	2
7	3,4	3,2	2,9	3,4	1
8	3	2,7	2,6	3	1
9	3,5	3,1	2,8	3,5	1
10	4	3,8	3,2	3,8	2
11	3,7	3,5	3,1	3,5	2
12	3,4	2,9	2,6	3,4	1
13	3,7	3,5	3,3	3,5	2
14	2,8	2,5	2,4	2,8	1
15	3,7	3,4	2,9	3,7	1
16	4,2	4	3,4	4	2
17	3,4	3	2,8	3,4	1
18	3,7	3,4	3	3,7	1
19	3,5	3,3	3,1	3,5	1
20	3,2	2,8	2,6	3,2	1
\bar{X}	3,51	3,20	2,91		
%	72	28	0		

Таблица 2.1.4 - Статистические данные «замера» уровня хореографических умений у дошкольников ОГ-2 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

№ п/п	Уровни хореографических умений у дошкольников				
	низкий	средний	высокий	итог	уровень
1	2,6	2,5	2,4	2,6	1
2	3,9	3,6	2,9	3,6	2
3	3,1	2,7	2,5	3,1	1
4	3,7	3,3	3	3,7	1
5	3,3	2,8	2,7	3,3	1
6	3	2,6	2,4	3	1
7	3,4	2,7	2,6	3,4	1
8	2,7	2,5	2,3	2,7	1
9	3,8	3,4	3	3,8	1
10	3,6	3,4	2,9	3,6	1
11	4	3,7	3,2	3,7	2
12	2,6	2,4	2,3	2,6	1
13	3,4	3	2,8	3,4	1
14	4,2	4	3,4	4	2
15	3,7	3,4	3,2	3,7	1
16	3,1	2,9	2,7	3,1	1
17	3,9	3,6	3,3	3,6	2
18	3,5	3,2	3	3,5	1
19	3,8	3,5	3,1	3,5	2
20	4	3,9	3,4	3,9	2
21	3,7	3,4	3,2	3,7	1
22	3,3	3	2,8	3,3	1
\bar{X}	3,51	3,20	2,91		
%	73,33	26,67	0		

Таблица 2.1.5 - Статистические данные «замера» уровня хореографических умений у дошкольников группы ОГ-3 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

№ п/п	Уровни хореографических умений у дошкольников				
	низкий	средний	высокий	итог	уровень
1	2,6	2,6	2,5	2,6	1
2	4	3,9	3,4	3,9	2
3	3,6	3,4	3	3,6	1
4	2,9	2,6	2,6	2,9	1
5	3,5	2,7	2,7	3,5	1
6	3,2	2,8	2,6	3,2	1

7	3,3	2,9	2,7	3,3	1
8	3,7	3,3	3,1	3,7	1
9	3,1	2,8	2,7	3,1	1
10	3,9	3,6	3,3	3,6	2
11	2,6	2,5	2,5	2,6	1
12	3,1	2,5	2,4	3,1	1
13	3	2,8	2,7	3	1
14	4,4	4,3	3,5	4,3	2
15	3,9	3,5	3,2	3,5	2
16	3,8	3,4	3,1	3,8	1
17	3,4	3,1	2,9	3,4	1
18	3,8	3,7	3,4	3,7	2
19	3,3	3	2,8	3,3	1
20	3,5	3,1	2,9	3,5	1
21	3,8	3,4	3,2	3,8	1
22	4	3,7	3,4	3,7	2
\bar{X}	3,48	3,17	2,95		
%	76,92	23,08	0		

Таблица 2.1.6 - Статистические данные «замера» уровня хореографических умений у дошкольников группы ОГ-4 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

№ п/п	Уровни хореографических умений у дошкольников				
	низкий	средний	высокий	итог	уровень
1	2,6	2,6	2,5	2,6	1
2	4	3,9	3,4	3,9	2
3	3,6	3,4	3	3,6	1
4	3,8	3,7	3,1	3,7	2
5	2,9	2,6	2,6	2,9	1
6	3,5	2,7	2,7	3,5	1
7	3,2	2,8	2,6	3,2	1
8	3,3	2,9	2,7	3,3	1
9	3,7	3,3	3,1	3,7	1
10	3,5	3,3	2,7	3,5	1
11	3,1	2,8	2,7	3,1	1
12	3,9	3,6	3,3	3,6	2
13	2,6	2,5	2,5	2,6	1
14	3,1	2,5	2,4	3,1	1
15	3	2,8	2,7	3	1
16	3,4	3	2,6	3,4	1
17	4,4	4,3	3,5	4,3	2
18	3,9	3,5	3,2	3,5	2

19	3,8	3,4	3,1	3,8	1
20	3,4	3,1	2,9	3,4	1
21	3,4	3,2	2,3	3,4	1
22	3,8	3,7	3,4	3,7	2
23	3,3	3	2,8	3,3	1
\bar{X}	3,49	3,19	2,91		
%	75,86	24,14	0		

Таблица 2.1.7 - Сравнительные данные уровня хореографических умений дошкольников контрольной и опытных групп до проведения формирующего этапа эксперимента

Уровни	Группа КГ				Группа ЭГ-1			
	Кол-во чел.	%	X	S	Кол-во чел.	%	X	S
низкий	15	74,07	3,55	0,433	14	72	3,51	0,439
средний	5	25,93	3,20	0,443	6	28	3,20	0,441
высокий	0	0	2,90	0,314	0	0	2,91	0,324
СП	1,25				1,28			
КЭ	-				1,024			
	Группа ЭГ-2				Группа ЭГ-3			
низкий	16	73,33	3,51	0,435	17	76,92	3,48	0,435
средний	6	26,67	3,20	0,440	5	23,08	3,17	0,457
высокий	0	0	2,91	0,326	0	0	2,95	0,318
СП	1,27				1,23			
КЭ	1,016				0,984			
	Группа ЭГ-4				Примечание: % - количество учащихся в процентах от общего; \bar{X} – средний балл уровня; S – стандартное отклонение.			
низкий	17	75,86	3,49	0,414				
средний	6	24,14	3,19	0,442				
высокий	0	0	2,91	0,329				
СП	1,24							
КЭ	0,992							

На диаграмме (рис.2.1.2) наглядно представлены результаты «замера» уровней сформированности хореографических умений у старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.

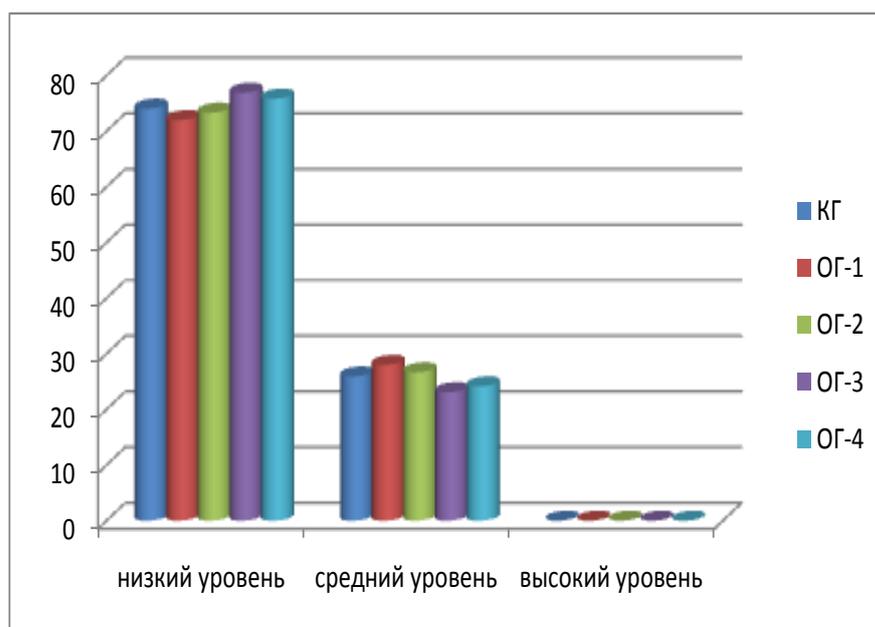


Рисунок 2.2.1 - Уровни хореографических умений у детей дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента

Полученные данные свидетельствуют о том, что резких статистически значимых различий в опытных и контрольной группах до проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы не обнаружено.

Средний балл уровня хореографических умений у дошкольников вычислен по формуле:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

где x_i – оценка i -го дошкольника;

n – количество дошкольников в группе.

Стандартное отклонение вычислено по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

где \bar{x} – среднее значение;

x_i – каждое наблюдаемое значение признака.

n – количество дошкольников в группе.

Количественная оценка уровня хореографических умений у детей дошкольного возраста произведена по среднему показателю, определенному по формуле:

$$S = \frac{a + 2b + 3c}{100},$$

где a,b,c – процентно выраженное количество дошкольников, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях становления хореографических умений.

Эффективность опытно-поисковой работы проверялась коэффициентом эффективности (КЭ):

$$КЭ = \frac{\tilde{N}\tilde{I} (\hat{I}\tilde{A})}{\tilde{N}\tilde{I} (\hat{E}\tilde{A})},$$

где ОГ – опытные группы,

КГ – контрольная группа.

Показатель вариации для опытных и контрольной групп вычислен по формуле:

$$V = \frac{S(\hat{I}, \hat{O})}{\tilde{O}(\hat{I}, \hat{O})} \cdot 100\% .$$

Коэффициент уровня хореографических умений вычислен по формуле:

$$\hat{E}(\hat{I}, \hat{E}) = \frac{1}{\tilde{o}_0 \cdot N} \cdot \sum_{i=1}^{\tilde{o}_0} \tilde{o}_i \cdot n_i ,$$

где x_i – варианты уровня,

x_0 – максимальное значение вариантов уровня,

n_i – количество дошкольников с i-м уровнем исследуемого качества,

N – количество дошкольников, принимавших участие в исследовании.

Статистическую обработку результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы мы проверяли на персональном компьютере «PENTIUM» с помощью программы «Excel».

Подводя **итоги** параграфа, отметим следующее:

1. Нами выявлены логика и содержание опытно-поисковой работы по становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста:

а) констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить состояние становления хореографических умений у дошкольников;

б) формирующий этап опытно-поисковой работы должен быть направлен на реализацию модели, а также комплекса выявленных нами педагогических условий;

в) обобщающий этап должен обобщить, обработать и оформить результаты опытно-поисковой работы.

2. На основании анализа научной литературы и собственных научных изысканий выделены критерии становления хореографических умений у дошкольников: мотивационный, двигательный и общефизический, музыкально-ритмический, когнитивный (информационный), творческий.

3. Выявленные критерии становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста позволили нам дать описание их проявления на трех уровнях развития искомого качества: низком, среднем и высоком.

2.2 Реализация практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике работы дошкольных образовательных учреждений и выявив уровень всех компонентов становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, в данном параграфе мы остановимся на описании основных направлений работы по реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий этап опытно-поисковой работы по оценке эффективности разработанной модели становления хореографических умений старших

дошкольников на фоне специальных педагогических условий носил естественный характер, так как протекал в дошкольных учреждениях МДОУ (центр развития ребенка) № 482, МОУ (начальная школа – детский сад) № 477, МОУ № 481 г. Челябинска, группы подбирались по принципу равных исходных данных, однако, в различных группах варьировались отдельные педагогические условия, подвергающиеся проверке.

Всего в педагогическом эксперименте были задействовано 407 детей дошкольного возраста и 35 воспитателей, музыкальных руководителей и хореографов.

Организация формирующего этапа опытно-поисковой работы основывалась на следующих положениях:

1. учет возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников;
2. сочетание традиционных и нетрадиционных форм и методов организации образовательного процесса;
3. ориентирование дошкольников на творческий характер деятельности в процессе обучения хореографии;
4. Усиление активности в познании хореографического искусства.

В проектировании педагогических условий важно учитывать состояние системы дошкольного образования, которая находится на этапе вхождения в процесс модернизации, перевода на образовательные стандарты. Требования к психолого-педагогическим условиям развития детей в период дошкольного детства, обозначенный в ГОСТе дошкольного образования (2009 г.), включает: 1) требования к образовательной программе; 2) требования к личностно - ориентированному взаимодействию педагога и ребенка; 3) требования к среде развития ребенка. Таким образом, мы можем обратиться к вопросам реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, и предложенных нами педагогических условий через анализ такого системообразующего фактора в образовательном процессе как

образовательная программа, которая определяет не только содержание образования, но и формы и методы, реализации содержания.

Анализ существующих программ по содержанию, целям и задачам позволил условно разделить их на 3 основные группы: 1) программы хореографической направленности; 2) программы эстетической направленности; 3) программы музыкально - ритмического воспитания.

Для программ первой группы характерно акцентирование внимания на вопросах выявления, раскрытия и развития специальных хореографических способностей дошкольников, развитие личности ребенка. К ним можно отнести программы И.Г. Калиниченко «Основы хореографии», Е.В. Горшковой «От жеста к танцу», А.А. Матяшиной «Путешествие в страну «Хореография», А.И. Бурениной « Ритмическая мозаика», С.Л. Слуцкой «Танцевальная мозаика», Н.Л. Третьякова «Движение – это радость», Н.П. Циркова «В мире бального танца» и ряд других региональных программ.

Программа Н.П. Цирковой «В мире бального танца» нацелена на приобщение ребенка к миру танца, формирование культуры движений. Танцевальный репертуар включает народные, историко-бытовые, европейские и латино-американские танцы. Основные задачи связаны с умением понимать язык музыки и выражать его в движении, с изучением элементов бального танца.

Н.Л. Третьякова в программе «Движение – это радость» выделяет три основные направления хореографического развития детей: «основы ритмики», «русский народный танец», «спорт, движение, грация». Все части программы подчинены цели – эмоциональное благополучие ребенка через умение управлять своим телом и решают специальные задачи по освоению танца, а также познавательные, воспитательные, нравственные.

Основная цель программы А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика» - развитие ребенка, формирование эмоционально – эстетического восприятия окружающего мира средствами музыки и ритмических движений. Особое

внимание уделяется пониманию языка музыки и способности выражения его в танце. Основными задачами программы являются: физическое развитие ребенка, формирование правильной осанки, формирование пространственных ориентировок, координации двигательных умений, развитие творческих способностей детей на основе использования заданий на импровизацию.

Особенность методики Е.В. Горшковой – это взаимопроникновение обучающих и творческих моментов в едином процессе, который строится по принципу: от обучения языку выразительных движений к исполнительскому творчеству. При этом творчество рассматривается не столько как итог обучения, сколько как его своеобразный «метод».

Программа А.А. Матяшиной «Путешествие в страну «Хореография» рассчитана на поэтапное овладение основами классического экзерсиса, на творческое развитие детей. Танцевальный репертуар народов мира в программе не задействован.

Для второй группы программ характерен акцент на эстетическом и нравственном воспитании детей. К данной группе программ можно отнести программы Е.Г. Борониной «Оберег», А.Б. Заслонкина «Развитие музыкально – двигательных способностей дошкольников посредством приобщения их к танцевальной культуре Севера», М.В. Хазовой «Горенка».

Так, программа «Оберег» Е.Г. Борониной предназначена для комплексного изучения фольклора в детском саду. Цель программы – воспитание ребенка в традициях отечественной народной культуры, формирование бережного к ней отношения. В программе отражены различные виды музыкально-хореографической деятельности ребенка, в том числе народная хореография и музыкально-фольклорные игры. Данная программа ориентирована в основном на познание русской народной культуры.

Авторская программа А.Б. Заслонкиной ставит следующие задачи: воспитание интереса и любви к народной музыке, развитие способности

передавать в движении музыкальный образ, развитие умения импровизировать, выражать свои эмоции в мимике, воспитание чувства такта, культурных привычек, воспитание сочувствия, сопереживания другим людям.

Цель программы М.В. Хазовой «Горенка» - привлечь внимание к народной педагогике, имеющей большую воспитательную и образовательную ценность. Программа построена по принципу народного календаря: на повторности и периодичности обрядовых песен, танцев и т.д., передаваемых из поколения в поколение. Программа включает в себя следующие разделы: народная песня и режиссура, народная хореография, народные игры, народные музыкальные инструменты.

Третья группа - программы музыкально-ритмической направленности: Н.А. Ветлугиной «Музыкальное воспитание в детском саду», программа группы авторов О.П. Радыновой, А.И. Катинене, М.П. Палавандишвили, под ред. О.П. Радыновой «Музыкальное воспитание дошкольников», И. Каплуновой, И. Новоскольцевой «Ладушки».

Главная задача программы Н.А. Ветлугиной овладение действиями, навыками и умениями в области восприятия музыки, пения, движения и игры на музыкальных инструментах. Музыкально-ритмические движения помогают детям наиболее полно воспринять музыкальное произведение, музыкальный образ. Для занятий ритмикой используется в основном, народная музыка и музыка, написанная для детей советскими и российскими композиторами.

Авторы программы «Музыкальное воспитание дошкольников»: О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.П. Палавандишвили - считают, что в процессе музыкальной деятельности (пения, ритмики, слушании, игре на инструментах) формируются и развиваются основные музыкальные способности детей. Программа выстроена так, что все виды деятельности детей тесно взаимосвязаны и взаимодополняемы. Произведение, которое дети слушали, автор предлагает оркестровать, а чтобы лучше почувствовать

музыку, предлагает выучить танцевальные движения, соответствующие характеру музыки.

Цель программы «Ладушки» (И. Каплунова, И. Новоскольцева) – музыкально-творческое развитие детей в процессе различных видов музыкальной деятельности: музыкально-ритмических движений, инструментального музицирования, пения, слушания музыки, музыкально-игровой деятельности (плясок, игр, хороводов).

Основная задача программы – введение ребенка в мир музыки с радостью и улыбкой. Создание непринужденной обстановки, целостность подхода в решении педагогических задач, соотнесение музыкального материала с природным, народным, светским и, частично, историческим календарем.

Заслуживает внимания методическая разработка Л.В. Зенн «Всестороннее развитие ребенка средствами музыки и ритмических движений на уроках ритмики». Цель программы – всестороннее развитие детей посредством раскрытия творческих способностей в танце и осмысления восприятия музыкального произведения. Танцевальные движения в сочетании с музыкальными попевочками очень хорошо помогают ребенку почувствовать метроритм музыкального произведения, сильную долю, паузы и окончание танцевального этюда, что способствует развитию пластики, танцевальности и гармоничности творческого процесса.

В той или иной степени проблемы хореографического образования дошкольников находят свое отражение в комплексных программах «Радуга», «Детство», «Развитие», а также в модульной педагогической системе «Росинка».

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что создано большое количество программ хореографического образования детей дошкольного возраста, однако, не все они в полной мере реализуют предметно-информационную (в содержании программы должны быть отражены основные хореографические направления: ритмика, основы классического танца, основы народного танца, основы бального танца, основы

современного танца), деятельно-коммуникативную (содержание программы должно быть направлено на развитие хореографических умений у дошкольников, развитие хореографического творчества, умение общаться через эмоциональное восприятие хореографического искусства) и ценностно-ориентированную (содержание программы должно содействовать полноценному эстетическому совершенствованию ребенка, воспитанию его национального самосознания)

На основании результатов анализа мы считаем возможным выделить среди большого числа программ те, в которых линия развития основ становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста представлена в достаточной степени, таковыми являются: «В мире бального Танца» (Н.П. Цирковой), «Ритмическая мозаика» (А.И. Бурениной), «Движение – это радость» (Н.А. Третьяковой). Среди программ разработанных специалистами Челябинской области - «Мир танца для детей» (И.Э. Бриске).

В целом, среди региональных разработок много интересных, содержательных вариантов программ, комплектов занятий, методических пособий. Однако, некоторые разработки сложно назвать хореографическими, скорее, это несколько измененный вариант традиционной программы по музыкальному развитию дошкольников с усилением регионального аспекта. В отдельных программах основное внимание уделяется формированию у детей общефизических знаний и умений, что, скорее всего, можно отнести к физкультурному образованию, а не к хореографическому.

В последние годы появилась новая тенденция: воспитатель или методист по своему усмотрению выбирает наиболее для него понятные фрагменты из программ разных авторов и комбинирует. В результате такого подхода, зачастую, искажаются первоначальный замысел автора программы и её цель, меняется логика изложения материала. В худшем случае, в таких комбинированных программах обнаруживается не только логические, но и фактические ошибки, кочующие из одного пособия в другое. Более того, в

ряде программ не рассматривается проблема развития хореографических умений у дошкольников как возможность полноценного эстетического совершенствования ребенка, его гармоничного духовного и физического развития.

Рамки настоящего диссертационного исследования не охватывают всю систему педагогических условий, мы ограничиваемся проектированием содержания и апробированием специфических для воспитания и образования детей старшего дошкольного возраста методов, отвечающих, на наш взгляд, идее становления хореографических умений.

Внедрение в образовательный процесс первого педагогического условия – учета специфики и разнообразия типов хореографических занятий – способствует успешной реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Изучение реального уровня всех компонентов становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста показывает, что у дошкольников уже есть определенный уровень хореографических знаний, умений и навыков. Целесообразно не только заново формировать умения и навыки, а также развивать то, что уже имеется. Следует учитывать опыт эстетических впечатлений ребенка, источником которого является танец.

Специфика процесса хореографического образования позволяет выделить в особую категорию педагогические методы, обеспечивающие становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Под методом обучения мы понимаем способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности педагога и дошкольников, направленный на развитие хореографических умений у последних. С целью усвоения ребенком хореографического опыта и качественного развития хореографических умений мы выделяем следующие методы обучения: информационно – наглядный, репродуктивный, проблемного обучения,

творческих заданий, игровой, соревновательный, а также общедидактические (наглядный, вербальный (словесный), практический).

Выбор методов и приемов становления хореографических умений у дошкольников осуществлялся в зависимости от этапа обучения.

Так, на первом этапе (подача образовательной информации) мы избрали **информационно – наглядный метод**, который можно конкретизировать следующими приемами:

- наглядно-зрительный (правильный, четкий показ образца танцевальных движений и его отдельных элементов (возможно использование кино-, видеофильмов, фотографий и т.д.);

- наглядно-слуховые приемы приёмы (анализ музыкального сопровождения, соответствия музыкальному размеру, темпу музыки и её характеру);

- подражательные приёмы.

На этом этапе необходимо также использовать **вербальные (словесные) методы** и приемы:

- описание и объяснение правил исполнения танцевального движения в целом и отдельных его элементов;

- беседа, предваряющая введение новых танцевальных движений и танцев;

- вопросы, которые задаются педагогом до начала разучивания нового движения или танца;

- образные сравнения;

- указания о выполнении движений.

Этап организации самостоятельной деятельности, характеризующийся полноценным усвоением танцевальных движений, обеспечивает **репродуктивный метод**. Этот метод реализуется через систему танцевальных упражнений (многократного повторения двигательных действий). Упражняясь в танцевальных движениях, ребенок уточняет и воспроизводит их по данному образцу. Репродуктивный метод может быть дополнен следующими приемами:

- приёмы, предполагающие тактильно – мышечную наглядность, основаны на непосредственной помощи педагога, т.е. контактные приёмы (показ и исправление педагогом движений ребенка путем прикосновения к нему, совместное исполнение танцевального движения педагогом и ребенком при контакте рук и т.п.);

- приемы предметной наглядности включают использование предметов, пособий для формирования представлений о выполнении движения (для формирования осанки используют исполнение простейших танцевальных движений с плоским предметом на голове, для отработки положения рук используют упражнения с палкой, резиной и т.д.);

- идеомоторная тренировка (выполнение танцевальных движений с одновременным проговариванием выполняемых элементов вслух и во внутренней речи);

- традиционное и интерпретированное исполнение танцевального движения;

- задание «я педагог» (научить родителей, брата, сестру, друга тому, чему учили на занятии).

Репродуктивный метод, усиленный вербальным методом и приёмами (пояснения, указания, беседа, замечания, поощрения), а также **соревновательным методом** и **игровым методом**, используется на третьем этапе - установке оперативной обратной связи. Соревновательный метод эффективно способствует практическому освоению танцевальных движений и используется во всех возрастных группах. Он позволяет совершенствовать движения с помощью установки «на лучшее исполнение» или «кто лучше – мальчики или девочки», что создает у детей (особенно у мальчиков) положительный эмоциональный фон.

Игровой метод – отражает методические особенности игры и игровых движений, которые широко используются в хореографическом воспитании. Игровой метод близок к основной, ведущей деятельности ребенка, тем самым позволяет совершенствовать танцевальные движения в процессе

занятий, проявлять самостоятельность и творчество. В работе с дошкольниками широко используются сюжетные игры, стимулируя воображение и творчество детей.

Анализ результатов текущего контроля и коррекция – этап осознания, закрепления и совершенствования танцевального навыка предполагает использование репродуктивных, вербальных, практических, наглядных, соревновательных, игровых методов и приёмов, а также *метода творческих заданий и метода проблемного обучения*.

Приемы идеомоторной тренировки (вербальные методы) обеспечивают самоконтроль ребенка за правильностью выполняемого им движения, заинтересовывают, повышают эмоциональное состояние, собранность, устойчивость, внимание.

Постоянное использование вербальных приемов позволяет педагогу применять их не только в знакомых танцевальных движениях, но и при объяснении новых танцевальных комбинаций. Дошкольник учится свободно ориентироваться в словесных заданиях, самостоятельно придумывает новые комбинации из знакомых ему танцевальных движений.

Приемы, относящиеся к практическому методу, направлены на формирование *практических* танцевальных умений и навыков, самостоятельное применение их ребенком в игровой и жизненной ситуации, а также на обогащение его знаниями, позволяющими осознано осуществлять это применение.

Практические методы побуждают ребенка к воспроизведению танцевальных движений, их вариативному использованию, исполнению игровых ролей, участию в соревновательных танцевальных играх, исполнению ролей судей в проведении танцевальных соревнований, повышают интерес к самосовершенствованию, побуждают к целенаправленному, заинтересованному занятию танцами.

Направляя практическую деятельность ребенка, педагог тем самым решает образовательные задачи дошкольника, совершенствует умственное

развитие, активизирует творчество, предлагает ему придумать варианты танцевальных движений и сюжетных игр, имитационные движения и свои комбинации танцевальных движений.

Дети выполняют эти задания с удовольствием, совершенствуя и осознанно используя свой танцевальный опыт, они закрепляют знания о технике танцевальных движений, пространственном положении частей тела, совершенствуют телесные представления, прислушиваются к ним, понимают и корректируют выполняемые танцевальные движения, учатся ориентироваться в пространстве, приобретают новые танцевальные навыки и умения.

Метод проблемного обучения рассматривается как элемент, составная часть целостной системы обучения. Система обучения, построенная только на восприятии ребенком готовых знаний, не может научить его мыслить, развить до необходимого уровня его способности к творческой деятельности.

Исследования последних лет раскрыли сущность и учебно-воспитательные функции проблемного обучения. Главная его особенность в том, что перед ребенком ставится проблема для самостоятельного решения. Осуществляя поиски решения тех или иных двигательных задач, он сам добывает знания, которые сознательно усваиваются и прочнее закрепляются в памяти.

Решение ребенком посильных проблем в танцевальных движениях и играх рождает веру в свои силы. Он переживает радость самостоятельных маленьких «открытий». Внесение проблемных ситуаций в занятия танцами делает обучение более интересным, увлекательным.

Обучение ребенка хореографии, усвоение им знаний создают предпосылки для его собственного творчества. В многогранном процессе обучения этому отводится значительное место, поскольку глубокое усвоение знаний и овладение умениями и навыками возможно при их творческой переработке.

Реализации творческих замыслов способствует *метод творческих заданий*. Педагог предлагает ребенку придумать определенные танцевальные движения (творческая интерпретация). Ребенок выполняет их один или с группой. Он может использовать пространственные фигуры: шеренгу, колонну, круг, змейки и т.д., а также различные предметы и атрибуты.

Придумывая игровые сюжеты, ребенок приобретает умение реализовать свой замысел.

В процессе опытно – поисковой работы использовались различные типы хореографических занятий: тренинговые, корректирующие, музыкально – ритмические, творческие, комбинированные, интегративные, а также общепринятые, организационные и контрольные типы занятий.

Подробнее мы остановимся на комбинированном и интегрированном занятиях.

На каждом этапе процесса становления хореографических умений у детей дошкольного возраста применялся комбинированный тип занятий как наиболее содержательный, включающий в себя все серии заданий, проходящих в сюжетной и игровой форме.

При этом учитывался круг знаний и интересов детей, а предлагаемые движения отвечали поставленным задачам. Сюжетами для занятий служили: литературные источники (сказки, рассказы, загадки, стихотворения и т.п.), видеоисточники (мультфильмы, детские фильмы и т.п.), окружающий мир (спорт, трудовая деятельность взрослых, объекты и явления природы, бытовые отношения и т.п.), детские игры.

На этой основе проводились разнообразные хореографические занятия:

- «Занятие – путешествие» предлагало знакомство с танцевальными культурами разных стран и эпох;

- «Занятие – сказка»: на основе выбранной сказки подбирается музыкальный материал, танцевальная лексика и логические переходы из поговорок, пословиц либо используется драматизация сказки, (все персонажи сказки имеют свой голос, свою пластику, свой характер);

- «Занятие – загадка» может быть проведено на основе загадок с моментальной демонстрацией их образов в танцевальных импровизациях с подбором танцевальной музыки и характерных атрибутов;

- «Занятие – соревнование» может проводиться по изученному материалу, как между смешанными группами, так и отдельно между мальчиками и девочками;

- «Занятие – концерт» - концерт по желанию детей с включением нового материала в конце урока и другие формы занятий («занятие – мозаика», «занятие – сюрприз», «занятие – экскурсия» и т.д.). Элементы занятий сюжетного характера включались и в содержание интегрированных занятий. Содержание хореографического обучения предполагает включение различного познавательного материала: по ознакомлению с окружающей средой (семья, профессия, одежда, игрушки и др.), с природой (животный и растительный мир, объекты и явления неживой природы), по формированию элементарных математических представлений (геометрические фигуры, понятия больше – меньше, шире – уже, выше – ниже, счет и т.д.), по развитию речи (пересказ драматургии выученного танца, составление словесной характеристики танцевальных образов) и грамоте (пластическая характеристика букв и звуков), по изобразительному искусству (костюм, мимика, позы, пластическая передача образа или всего содержания картины), а также использование отдельных заданий по физическому и музыкальному воспитанию.

Хореографические движения дополняли содержание образовательной программы и вносили разнообразие в игровую, театрализованную и свободные виды деятельности дошкольников, что способствовало увеличению объема двигательной активности дошкольников и повышению их познавательного интереса.

Конспект интегрированного занятия по ознакомлению дошкольников с природой с использованием элементов хореографии

Тема «Дикие животные»

Цель: закрепить и расширить знания детей о диких животных (зайце, лисе, медведе). Закрепить умение слушать музыку и эмоционально воспринимать ее, совершенствовать навыки исполнения танцевальных движений (подскоки, галоп, шаг польки, приставной шаг и др.). Продолжить развитие фантазии, творческого воображения, самостоятельности в поисках выразительных средств при показе танцевальных образов. Воспитывать чувство коллективизма и интерес к окружающему миру.

Ход занятия

Воспитатель предлагает детям отправиться на прогулку в сказочный лес. А чтобы веселее было путешествовать, советует взяться за руки и спеть дружно песню, выполняя при этом танцевальные движения.

Дети берутся за руки, образуя круг. Во время исполнения песни повторяют движения за воспитателем.

<p>Вместе весело шагать по просторам, По просторам, по просторам. И, конечно, припевать лучше хором, Лучше хором, лучше хором.</p>	<p>Дети двигаются по кругу, высоко поднимая ноги, согнутые в коленях, и натягивая носки. Спина ровная, голова приподнята, на лице улыбка.</p>
<p>В небесах зори полоска заполочется Раз березка, два березка - будет рожица.</p>	<p>Продолжают двигаться, выполняя шаги на полупальцах. Останавливаются, повернувшись лицом в круг, и хлопают на каждую четверть</p>
<p>Раз дощечка, два дощечка – будет лесенка</p>	<p>Топают поочередно то правой, то левой ногой на каждую четверть такта; руки на поясе</p>
<p>Раз словечко, два словечко - будет пе-сен-ка.</p>	<p>Прыгают на двух ногах на каждую четверть такта, руки на поясе.</p>
<p>Вместе весело шагать по просторам, По просторам, по просторам И конечно припевать лучше хором, Лучше хором, лучше хором.</p>	<p>Взявшись за руки, двигаются по кругу подскоками, спина прямая, голова приподнята.</p>
<p>Нам счастливую тропинку Выбрать надобно</p>	<p>Повернувшись лицом в круг, исполняют четыре галопа вправо, руки на поясе, четыре галопа влево</p>

Раз дождинка, два дождинка - будет радуга.	Приставные шаги вправо и влево на каждые пол такта.
Раз дощечка, два дощечка - будет лесенка.	Выполняют пружинку на каждую четверть такта, наклоняя при этом голову в правую и левую сторону
Раз словечко, два словечко - будет пе-сен-ка.	Прыгают на двух ногах на каждую четверть такта.
Вместе весело шагать по просторам, По просторам, по просторам И, конечно, припевать лучше хором, Лучше хором, лучше хором.	Выстроившись друг за другом, берут один другого за талию и двигаются «паровозиком» по кругу.

Воспитатель: Молодцы, ребята! Ну вот мы и пришли в лес... Звучит аудиозапись голосов птиц, шороха листвы, шума ветра. Дети слушают и отгадывают звуки.

Воспитатель: Ребята, смотрите какая красивая полянка! Давайте сядем на пенечки и отдохнем. Интересно, а какие звери обитают в этом лесу? Хотите узнать? Для этого нужно отгадать несколько музыкальных загадок.

Дети слушают музыкальные произведения в записи: «Ну-ка, зайка, потанцуй!» муз. А.Филлипенко, «Хитрый лис» муз. А.Лазаренко, «Медведь» муз. В.Ребикова и называют животных, которые ассоциируются у них с прослушанной мелодией.

Воспитатель: Молодцы, вы правильно справились с заданием! А как можно одним словом назвать животных, которые живут в лесу?

Дети: Дикие.

Воспитатель: А почему их называют дикими? Чем они отличаются от домашних животных?

Дети отвечают.

Воспитатель: Ребята, мне кажется, что на нашей полянке кто-то прячется. Слышите шорох?

Загадка: Зимой - белый, летом - серый
 Быстрый, ловкий, но трусливый.
 Кто это?

Дети: Заяц.

Воспитатель: Правильно дети, а вот и он (показывает картинку с изображением зайца).

Вопросы: Из каких частей состоит тело зайца?
Какая у зайца шерсть?
Что едят зайцы?
Где живут?

Дети отвечают на вопросы.

Воспитатель: Правильно дети. Тело у зайца узкое, вытянутое, гибкое. Задние лапы сильнее и длиннее передних, поэтому животное хорошо прыгает и быстро бежит. А давайте сейчас попрыгаем, как зайчики.

Дети образуют круг и прыгают на двух ногах, имитируя движения зайца. Возвратившись на свои места, садятся на стулья.

Воспитатель: Уши у зайца длинные, при опасности встают торчком, слух чуткий. Глаза расположены высоко по бокам мордочки, поэтому заяц может, не поворачивая головы, видеть далеко вокруг себя.

Зайцы питаются ночью, едят ветки, кору деревьев, сочные части травянистых растений. Грызут, как вы уже сказали, капусту, морковь, а еще брюкву. У них много врагов. При опасности заяц прижимается к земле. Покажите, как он прячется.

Дети приседают, прижимаясь туловищем к коленям, и обхватывают их руками.

Воспитатель: А затем бросаются бежать, делая частые повороты, перебегая из стороны в сторону, как бы запутывая следы. Дети, покажите, как заяц убегает.

Дети по показу воспитателя делают три поворота вправо, три поворота влево, прыгают с одной ноги на др., перебегают с одного конца комнаты в другой.

Воспитатель: А чего же испугался наш зайчик? Кто его спугнул?

Загадка: Хитрая злодейка
В рыженькой шубейке
Тихо подбежала,
Зайчишек распугала

Дети, кто это?

Дети: Лиса.

Воспитатель: Правильно. Это лиса (показывает картинку с изображением лисы).

Вопросы: Из каких частей состоит тело лисы?
Какого цвета у нее шерсть?
Где живет лиса?

Чем питается?

Дети отвечают.

Воспитатель: Лиса относится к отряду хищных. Мордочка у нее длинная, заостренная, верхняя губа приподнята. Глаза с вертикальным зрачком, хорошо видят в темноте. Уши торчком. Лиса может долго и быстро бегать. Ходит слегка наклонившись вперед, вкрадчиво и бесшумно.

Дети, а вы можете показать, как ходит лиса?

Дети идут по кругу широкими шагами, поочередно вынося вперед мягкие, плавные руки.

Воспитатель: Охотится лиса в сумерках или ночью на птиц, зайцев и ежей. Подкрадывается к добыче незаметно, неожиданно бросается на нее и хватает острыми зубами. Любит, как кошка, поиграть с пойманной добычей. Зимой лиса охотится на полях и лугах, подстерегая зайцев и мышей. Уничтожая мышей, лиса приносит пользу, помогая бороться с вредителями. Лиса, которую взяли из норы маленькой, хорошо приручается.

Воспитатель, оглядываясь. Дети, вы слышали? Хрустнула веточка...

Загадка: Ходит грозный, косилапый,
 А зимой в берлоге теплой
 Он сосет, бедняжка, лапу

Дети, кто же это?

Воспитатель показывает детям картинку с изображением медведя и задает вопросы: Кто изображен на картинке? Опишите его. Чем питается медведь? Где живет?

Дети отвечают.

Воспитатель: Медведь - хищник. Это большой и очень сильный зверь. Когда медведь ходит или бежит, то опирается на всю стопу, ступни ставит косо, внутрь друг к другу, поэтому и называют его косилапым.

Давайте попробуем походить, как медведи.

Дети идут по кругу на внешней стороне стопы, переваливаясь из стороны в сторону.

Воспитатель: А вы знаете, что медведь может стоять и ходить на задних лапах, а передними брать пищу?

Медведь - всеядное животное. Ест сочные травы, овес, молодые ветви и листья, корни растений, ягоды, орехи. Но питается он и животной пищей (насекомыми, червяками, улитками, рыбой, яйцами, птицами), нападает и на домашних животных.

На зиму зверь забирается в яму-берлогу, выкопанную где-нибудь под корнями дерева и выстланную травой и листьями.

Ну как. Дети, понравился вам мой рассказ?

Дети: Понравился.

Воспитатель: А сейчас мы с вами поиграем в игру. Вы встанете в круг и закроете глазки. Я пройду сзади и положу каждому из вас какой-нибудь продукт, которым питается заяц, лиса или медведь.

У кого окажется зайкино лакомство, тот должен, услышав музыку, под которую может двигаться заяц, выйти в круг и станцевать, как заяц.

То же задание должны выполнить и те, кто увидит позади себя пищу, которой питается мишка или лисичка.

Дети становятся в круг. Воспитатель под музыку кладет позади каждого ребенка картинку с изображением пищи для животных. По команде дети оглядываются и рассматривают картинки. Затем звучат мелодии, используемые в первой части занятия («Ну-ка, заяц, потанцуй», «Хитрый лис», «Медведь»), под которые дети выполняют задание.

Воспитатель: Молодцы! Вы все хорошо справились с заданием. Но больше всего мне понравилось, как танцевали ... (называет имена детей и аргументирует свой выбор).

Воспитатель: Что-то мы задержались с вами в лесу. Пора и домой отправляться. А на следующем занятии мы с вами разучим танец, который любят танцевать зайцы. Называется он «Летка-енька». Посмотрите, я вам станцую, а вы похлопайте мне. Воспитатель под музыкальное сопровождение исполняет танец «Летка-енька».

Воспитатель: Вам понравился танец? А какие движения в нем использовались? А сейчас беритесь за руки и дружно, с песней возвращаемся домой (Повторение песни «Вместе весело шагать ...» с элементами движений, используемых в начале занятия).

Разнообразить музыкальные занятия дошкольников, логично соединить в единый сюжет все структурные компоненты урока, повысить уровень музыкально – ритмического развития детей позволяют тематические фрагменты и серии заданий, направленных на решение задач хореографического обучения. Для примера приведем конспект музыкального занятия «Хореография – страна музыки и танца».

Конспект музыкального занятия

Тема: «Хореография — страна музыки и танца»

Цель: продолжать воспитывать у детей стойкий интерес к музыке, развивать эмоциональное восприятие музыкальных произведений, формировать культуру слушания и исполнения музыки, умение анализировать музыкальный материал. Закреплять и совершенствовать умение играть на металлофоне, выразительно и согласованно петь легким звуком, передавая голосом характер музыки. Познакомить с понятием «хореография», разучить массовый танец «Вару-вару». Воспитывать чувство коллективизма, ответственности друг за друга, закрепить важность и значимость понятия «дружба».

Ход занятия

Под звуки волшебной мелодии дети друг за другом входят в зал и рассаживаются на стульчиках.

Муз. руководитель: Ребята, сегодня мы с вами совершим путешествие в чудесную страну «Искусствояндию». В ней живет много веселых человечков, и некоторых из них вы хорошо знаете — это Динь-Дон и Домисолька. Они умеют петь и играть на музыкальных инструментах. А еще там живут человечки, которые умеют красиво танцевать - это Хорео и Графия. С ними мы сегодня и познакомимся.

Звучит угрожающая мелодия на фоне которой таинственный голос сообщает: Я, королева страны Грустляндия! Я похитила Хорео и Графию. Заточила в темницу, чтобы они не могли радовать людей своим искусством».

Муз. руководитель: Что же делать? Как спасти танцующих человечков?

Таинственный голос (воспитатель): Вы сможете их освободить только в том случае, если справитесь с моими музыкальными заданиями.

Появляются Динь-Дон и Домисолька.

Динь-Дон: Мы пришли к вам на помощь.

Домисолька: Дружно, вместе мы справимся с любым, даже самым сложным заданием.

Муз. руководитель, обращаясь к таинственной незнакомке: Мы готовы к выполнению твоих заданий.

Таинственный голос (воспитатель): В моей музыкальной шкатулке есть две мои любимые мелодии. Прослушайте каждую из них и скажите, чем они отличаются?

Звучат мелодии: «Грустная песенка» муз. С. Гречанинова и «Колыбельная» В.Моцарта.

Дети дают характеристику мелодий, сравнивая их между собой.

Муз. руководитель: Ребята, вам не кажется, что у нас стало как-то скучно и грустно? Это королева Грустляндии специально предлагает нам такие задания, чтобы мы забыли о наших друзьях.

Домисолька: Я знаю, как избавиться от грусти и спасти танцующих человечков.

Дети: Как?

Домисолька: Что крепче всего на свете?

Дети: Дружба!

Домисолька: Кто поможет в трудную минуту? Кто тебя никогда не подведет?

Дети: Друг!

Муз. руководитель: Правильно, дети! Молодец, Домисолька! Мы можем победить грусть, если споем песню про дружбу. Только петь нужно слаженно, всем вместе и красиво.

Дети поют «Песню про дружбу» (муз.Ю.Рожавской, сл.Г.Гриненко).

Королева Грустляндии: Вы очень дружные ребята. Вы бы смогли преодолеть грусть и победить меня, но вам никогда не разрушить моих крепких, высоких ворот.

Муз. руководитель: Что же делать?

Динь-Дон: Я слышал, что королева Грустляндии терпеть не может веселой музыки. Вы умеете играть на музыкальных инструментах?

Дети: умеем.

Динь-Дон: Тогда сыграйте так, чтобы ворота Королевы разрушились от красивых и веселых звуков вашей музыки.

Дети играют на металлофонах музыкальное произведение «Кумо-кумо, що варила» муз. Я.Степового.

Раздается грохот и треск. В комнату вбегают мальчик и девочка в танцевальной одежде и обуви.

Мальчик: Спасибо вам, ребята, за наше освобождение! Вы спасли нас, и теперь дети не останутся без танцев и веселья! Меня зовут Хорео, а это - моя сестричка Графия. Мы из царства Хореографии. А правит нашим царством изящная и красивая царица Терпсихора.

Девочка: Хореография — это искусство танца. Чтобы научиться танцевать, нужно знать азбуку танца, уметь фантазировать, красиво двигаться, слушать и передавать в движениях характер музыки и многое другое.

Мальчик: За наше спасение мы разучим с вами веселый танец «Вару-вару». Хотите?

Дети становятся парами по кругу, Домисолька и Динь-Дон становятся в общий круг. В центре пара танцующих человечков. Они показывают под музыку всю композицию. Затем проводится поэтапный разбор движений, сопровождающийся указаниями музыкального руководителя и проговариванием содержания движений детьми.

Танец «Вару-вару» (муз.размер 4/4)

И.п. - ноги в 6-й позиции, руки на поясе.

1-2 - шаг правой ногой в сторону, левую приставить;

3-4 - шаг правой ногой в сторону, левую на каблук;

1-2,3-4 — повторить то же с левой ноги влево; слегка присесть.

1-2 - по 6-й позиции, левую ногу вынести вперед на носок;

3-4 - то же с выносом правой ноги на носок;

1-2-3 — легкий подскок с поочередным выбрасыванием ног вперед на носок;

1-2 - слегка присесть по 6-й позиции, левую ногу вынести вперед на носок;

3-4 - то же с выносом правой ноги на носок;

1-2-3 - легкий подскок с поочередным выбрасыванием ног вперед на носок;

1-2 - слегка присесть по 6-й позиции, хлопок перед грудью, вынос правой ноги на каблук с одновременным разворотом корпуса и разведением рук в сторону;

3-4 – то же повторить влево с левой ноги;

1-2 - слегка присесть, хлопок перед грудью, правая нога вперед на каблук, ладони вверх;

3-4 – то же с левой ноги.

Словесное «исполнение»: шаг-приставить-шаг-каблук;

шаг-приставить-шаг-каблук;

сесть-носок-сесть-носок;

левая-правая-левая;

сесть-носок-сесть-носок;

правая-левая-правая;

сесть-хлопок-сесть-хлопок

сесть-хлопок-сесть-хлопок

Муз. руководитель: Дети, вам понравился танец?

Дети отвечают.

Появляется встревоженный воспитатель. Как у вас весело! А мне сказали, что с вами приключилась беда, и я спешу к вам на помощь!

Дети рассказывают о своих приключениях и знакомят воспитателя с новыми друзьями - танцующими человечками.

Воспитатель: Молодцы, ребята, вы были дружными и не оставили Хорео и Графию в беде! И вам спасибо, наши новые друзья, за то, что познакомили наших детей с новым веселым танцем. Я думаю, что ребята научат танцевать не только меня, но и своих друзей, родителей, знакомых. Мы будем с нетерпением ждать вас на следующем занятии.

Динь-дон: Нам пора возвращаться в страну Искусстволяндию, в которой живут танец, песня и музыка.

Домисолька: Но мы к вам обязательно придем снова. До свидания! До новых встреч!

Хорео: А мы, танцующие человечки прощаемся по-особенному (Исполняет вместе с Графией танцевальный поклон). А почему? Вы подумайте и скажите при нашей новой встрече.

Человечки под веселую музыку выходят из зала.

Итог занятия.

Выход детей из зала.

Подача материала осуществляется в сюжетной форме, основу которой составили приключения двух веселых человечков Хорео и Графии. Путешествуя из занятия в занятие, они в игровой и занимательной форме знакомят детей с движениями разной видовой и функциональной направленности, с популярными массовыми танцами, учат образному перевоплощению, предлагают фантазировать, творчески мыслить и действовать.

В результате внедрения первого педагогического условия - у дошкольников появился устойчивый интерес к занятиям хореографией, потребность в танцевальной деятельности, которые были переведены из потенциального в актуальное состояние.

Позитивный хореографический опыт дошкольников обогатился с помощью новых знаний и впечатлений, приобретенных особенно на сюжетных и интегрированных занятиях. Дети с неподдельным интересом ожидали каждое занятие, которое проходило на большом творческом и эмоциональном подъеме.

Совместная деятельность и общение педагога и ребенка, при которых каждый в соответствии со своими способностями, интересами и двигательным опытом имеет возможность внести свой вклад в решение проблемных и творческих ситуаций, связанных с изучением новых танцевальных тем, выполнением отдельных танцевальных заданий, игровых и сюрпризных моментов, предотвращением конфликтных ситуаций и т.д.

В результате все, что было приобретено детьми ранее, становится осмысленным и лично – значимым.

Одним из важных условий реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у старших дошкольников является применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно - игровом и образном принципе с учетом его художественно - воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям.

Правильно подобранный репертуар для занятий позволяет закреплять и совершенствовать музыкально - двигательные навыки, реализовывать свои исполнительские возможности и творческий потенциал, а также решает многочисленные вопросы воспитательно-образовательного процесса.

Источниками репертуара в нашем исследовании служили: литературные произведения (сказки, рассказы, загадки, стихотворения), мультфильмы, детские фильмы, детские песни, образы природы, народное творчество, окружающий мир и общественная жизнь людей, быт и игры детей, темы дружбы и спорта.

Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста (однополые группировки и одновременный интерес к разнополым

отношениям), в репертуар включалась тематика, отвечающая интересам отдельно мальчиков и девочек, а также танцы для совместного исполнения.

При подборе музыки учитывались видовые и жанровые особенности хореографической постановки, её содержание, тема, идея, лексический материал, характер танцевальных образов.

Ознакомление детей с танцевальным репертуаром происходило по мере усвоения ими лексического материала, формирования исполнительских танцевальных навыков и умений. Так, на ознакомительном этапе предпочтение отдавалось разучиванию танцев, построенных на простых, доступных сюжетах, с преобладанием элементов игры.

Танцы – игры включают несложные танцевальные формы движений (галоп, прыжки, подскоки и т.д.), дополняемые выразительными движениями и жестами, значения которых соотносились с окружающим миром и были интересны детям для подражания («Циркачи», «Пингвины», «Мой веселый звонкий мяч» и др.). Композиция строилась на простых, как правило, неменяющихся рисунках (линия, круг), а исполнение предполагало одновременное и одинаковое выполнение детьми последовательности танцевальных движений.

Кроме того, танцы – игры включали лексику бального танца («На балу у Золушки»), движения русского народного танца («Эх, топни нога»), движения матросского танца («Яблочко»), которые вызывают особый интерес у мальчиков, цыганские движения и т.д.

Увеличение запаса танцевальных движений, совершенствование музыкально – двигательных навыков способствовало усложнению сюжетно-смысловой и содержательной стороны танца (использовался развернутый сюжет, введение отдельных персонажей, использование элементов общения и сотворчества между детьми, более разнообразных рисунков танцев и более сложный лексический материал).

На этом этапе использовались парные бальные танцы («Берлинская полька», «Вару - вару», «Рилио» и т.д.), популярные сюжетные танцы,

созданные на основе инсценировок детских песен («Антошка», «Чунга - чанга»), сюжетов детских игр («Жмурки», «Модницы»), современных детских фильмов и мультфильмов («Человек – паук», «Смешарики» и т.д.). Народный репертуар представлен доступными для восприятия и воспроизведения дошкольниками танцевальными разновидностями: хороводы, бытовые и сюжетные танцы.

Ознакомление детей с особенностями народного танца начиналось с разучивания хороводов, содержательная сторона которых представлена в виде игры (игровой хоровод «Кот и мыши», «Каравай»), инсценировки песни (хоровая песня – русская народная песня «Во поле береза стояла»), развития композиционного рисунка (хороводный танец).

Гендерные особенности дошкольников (низкая эмоциональная выразительность у мальчиков, вместе с тем, более высокая выносливость) позволяют разучивать с мальчиками более сложные движения, которые требуют силы, динамики, включать элементы импровизации, сильные мужественные образы.

В репертуар детей дошкольного возраста включалась хореографическая азбука: подготовительные упражнения и элементы классического танца.

Основные движения бальных танцев (медленный вальс, самба, ча-ча-ча), элементы современных танцев (изолированные движения головы, плеч, бедер, координация движений).

Позитивный результат в детском исполнительстве и творчестве имело включение в репертуар фрагментов сказок. Распределение между детьми танцевальных образов проходило с учетом характерных особенностей того или иного персонажа, возможностей ребенка технически исполнить и творчески интерпретировать обыгрываемый образ (фрагмент сказки «Буратино»).

Итак, отобранный танцевальный репертуар способствует:

- созданию у дошкольников системы представлений и знаний о многообразии танца, формированию навыков исполнения танцевальных

композиций различной направленности с учетом вида (народные, детские, бальные, классические, современные), жанра (бытовые, сказочные, фантастические и т.д.), формы (индивидуальные, парные, групповые, массовые) и содержания;

- развитию у дошкольников интереса к восприятию и воспроизведению простых, художественно – образных танцев, объединяющих в себе музыкально – поэтическое, игровое и танцевальное начало;

- закреплению и совершенствованию хореографических умений, полученных в процессе обучения;

- развитию творческих умений и способностей к художественному общению в процессе исполнения танцевальных композиций.

Таким образом, освоение дошкольниками танцевального репертуара является важнейшим условием становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Следующее условие, способствующее эффективной реализации модели становления хореографических умений, основывалось на использовании движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев).

Изучение элементов классического танца направлено на формирование правильной постановки корпуса, головы, рук и ног ребенка.

Большое внимание уделялось работе над правильной постановкой корпуса. Перед детьми ставились задачи, которые постепенно усложнялись: первоначально – удерживать правильное положение плеч (они должны быть развернуты и опущены), затем – подтянуть ягодицы и живот, далее – напрячь мышцы ног (втянуть колени) и т.д.

Одновременно с постановкой корпуса осваивались основные классические позиции рук и ног.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей, общеэстетический характер опытно - экспериментальной работы, в процесс обучения были включены следующие элементы классического танца:

позиции ног (первая, вторая, третья, шестая), позиции рук (подготовительная, первая, вторая, третья), упражнения на правильную постановку корпуса и головы, деми-плис – полуприседание по I, II, III и IV позиции, батман тандю по I, III позициям вперед, в сторону, назад, релеве – подъем на полупальцы по I, II, III и IV позиции, пор де бра – переводы рук, наклоны – в сторону, вперед, назад и повороты корпуса.

Использование данной группы движений ставило следующие цели: показать красоту хореографических форм, способствовать развитию силы и эластичности мышц, формированию правильной осанки, предупреждению и исправлению физических недостатков (косолапие, сутулость и др.)

Музыкальный материал отвечал четкому, энергичному характеру движений (музыкальный размер 2/4 и 4/4), упражнения для рук и головы предполагал и подбор музыкальных произведений в размере 3/4.

Формирование у дошкольников сознательного отношения к восприятию и использованию элементов классического танца достигалось путем создания точных и ярких представлений о них. На ознакомительном этапе особое внимание уделялось показу и объяснению, на заключительном – самостоятельному воспроизведению классических движений с последующей оценкой и самооценкой.

Параллельно с совершенствованием навыков исполнения классических форм движений осуществлялось знакомство с лексикой народно – сценического танца.

В процессе знакомства с национальной танцевальной лексикой дошкольникам в популярной форме раскрывались характерные отличительные особенности того или иного народа, самобытность его традиций, национальных обрядов и праздников, национальных костюмов. При этом использовался наглядно – иллюстрированный материал (книги, иллюстрации, картины), видеофильмы, художественное слово и другие виды искусства.

Движения народно – сценического танца, основанные на перемещении в пространстве, строятся на базе бытовых движений. Дети учились ходить, бегать, выполнять прыжки и подскоки в характерной для определенной нации манере исполнения, что подчеркивалось музыкальным сопровождением. Обращалось внимание на характерные особенности положения корпуса, рук, ног и головы.

Работа над постановкой рук начиналась с освоения правильности положения кисти (группировки пальцев), после чего знакомились с позициями рук. Обращалось внимание на вариативность положений рук (простые, в которых руки располагаются симметрично, комбинированные, в которых расположение рук разное) и характерное для народно – сценического танца положение кисти (кисть может быть разогнута, приподнята, прямая, опущена, согнута и т.д.).

Особое внимание при знакомстве дошкольников с лексикой народно-сценического танца учитывается исторически сложившийся дифференцированный подход к хореографической культуре, которая по своей структуре и манере исполнения движений делится на две группы: мужскую и женскую. Такое распределение обусловлено не только спецификой строения тела мужчины и женщины, но и факторами их социального положения в обществе.

Учитывая эту специфику, при отборе элементов национальной лексики, наряду с движениями, которые могут исполнять и мальчики, и девочки (танцевальные шаги, виды подскоков, бега, «ковырялочки», «веревочки», «подбивки» и т.п.), подбирались специфические танцевальные элементы с учетом гендерных различий. Так, танец мальчиков может быть насыщен различными видами присядок, прыжков, хлопущек и т.п. Кроме этого, могут использоваться имитационные движения с саблями, движения, имитирующие различные виды трудовой деятельности (косарей, лесорубов и т.п.). Для девочек могут быть подобраны движения более мягкие, сдержанные: движения с ленточками, веточками, платочками, имитирующие действия

вышивальщиц, сборщиц урожая, ткачих и т.п. Для них характерны «припадания», «простые дробы», «повороты» и т.д.

Для повышения интереса мальчиков к танцевальной деятельности педагог подчеркивал красоту, мужественный и сильный характер их движений, а также использовался соревновательный метод – прием перетанцовки (перепляса), в котором мальчики соревновались друг с другом или с девочками, демонстрируя свои танцевальные умения.

Важным элементом работы над народно-сценической лексикой является знакомство с образным содержанием движений и вариантами усложнения движений. Показ движений сопровождается объяснением присущих ему значений (нога, поставленная на каблук, с поднятым вверх носком выражает настроение «задора», «хвастовства», нога, выставленная на каблук, с одновременным полуприседом – оттенок «лиризма» или «лукавства» и т.п.)

Благодаря этому дети повторяли основные элементы с интересом, выразительность исполнения не только не угасала, но и возрастала.

Изучение лексики бального танца мы начали с танцевальных шагов, которые исполнялись в разных направлениях (вперед-назад, вправо-влево), в различных музыкальных размерах (2/4, 3/4, 4/4) под музыку вальса, польки, вару-вару и т.д.. Затем танцевальные шаги, танцевальные позы (положение головы, корпуса, рук) комбинировались с паузами, прыжками, подскоками, поклонами и т.д.

В содержание обучения были включены следующие движения: танцевальные элементы и соединения фигур танцев «Сударушка», «Полька», «Вару-вару» (отечественные танцы), медленный вальс (европейские танцы), самба (латиноамериканские танцы).

Для поддержания интереса к лексике бального танца использовался наглядно-иллюстративный материал (стихи, рассказы, иллюстрации, видеофильмы, фотографии), реквизит (веера, шляпки, шпаги и т.п.), создавались игровые ситуации («Бразильский карнавал», «На балу у

Золушки» и т.д.), которые помогали дошкольникам почувствовать и передать характерную манеру исполнения танцевального движения.

Характерной особенностью бальных танцев является дуэтность (парное исполнение движений). На ознакомительном этапе детей знакомили с разнообразными положениями танцующих в паре: лицом друг к другу (закрытая лицевая позиция); спиной друг другу (противоположная позиция); девочка расположена с правой стороны от мальчика, лицом в одном направлении (правая бок о бок позиция); один за другим (линейная позиция). Для удобства проигрывания каждой позиции дано образное название («Давай познакомимся», «Поссорились», «На прогулку», «Вагончики»).

Дуэтный характер бальных танцев на ознакомительном этапе может вызвать негативную реакцию со стороны детей (некоторые мальчики не хотят танцевать с девочками). В этой ситуации помогают игровые моменты, в которых мальчикам отводятся различные роли: друга, защитника и т.п.

На следующем этапе необходимо обучать дошкольников контакту с партнером (удержание взгляда на партнере, подать руку – взять руку, поменять руку и т.п.)

С целью усвоения приемов контакта с партнером применялись игровые задания: «Зеркало» (один показывает движение – другой повторяет); «Кто лучше» (одна группа детей выступала в качестве судей, другая исполняла в парах танцевальные движения, после чего судьи выбирали лучшую пару) и др.

Особое внимание уделялось обучению детей подготовке к танцу и приглашению: мальчиков обучали поклону, девочек – реверансу. После отработки этих движений в игровой форме выбиралась самая лучшая пара, в качестве поощрения она возглавляла движение парной колонны при входе в зал и выходе из зала до следующего соревновательного момента.

Бальная хореография, являясь частью народного художественного творчества и неотъемлемым элементом культуры народа, предопределяет развитие у дошкольников правдивости, выразительности, искренности и

естественности исполнения танцевальных движений и способствует успешному становлению хореографических умений у детей дошкольного возраста.

Современный танец впитывает в себя все сегодняшнее, все окружающее. Он пытается воплотить в хореографическую форму окружающую жизнь, её ритмы, манеры, создавая новую пластику.

Идеи Айседоры Дункан о гармонии личности и духовном преображении человеческого общества средствами музыки и танца нашли живой отклик в России и продолжают развиваться; не останавливаются поиски новых форм, выразительных средств, путей развития.

Прежде чем приступить к разучиванию упражнений, знакомим детей с понятиями мышечного напряжения и расслабления (на примере сказки «Волшебник изумрудного города»: железный дровосек – напряжение, тряпичный человек или страшила – расслабление). Дети попеременно напрягают и расслабляют мышцы лица и тела (шеи, плеч, живота, рук, ног). Напряжение, а затем освобождение мышц должно быть максимальным. Напряжению и расслаблению способствует музыкальное сопровождение, соответствующее выполненным упражнениям (тревожная мелодия для напряжения и легкая, лиричная для расслабления).

Затем можно попробовать перевести тело из состояния полного расслабления в состояние предельного напряжения и снова расслабиться: подняться на полупальцы, поднять корпус, плечи опустить, голову приподнять – все тело напряженно, устремлено вверх, затем расслабить все мышцы, колени слегка согнуть, плечи и голову немного наклонить вперед, руки свободно опустить.

Эти упражнения сложны в исполнении для детей дошкольного возраста, поэтому исполняются фрагментарно (частями).

Занятия современными направлениями танца начинаются с освоения изолированных движений (головы, плеч, бедер, рук), после чего переходят к их координации, следуя правилу «от простого – к сложному».

Постепенно в урок вводятся танцевальные комбинации с использованием хорошо усвоенных элементов (элементы танца «Буратино»)

Особое место в содержании хореографической работы с детьми занимала серия заданий, включающих коллективно – порядковые перестроения, что позволило донести до детей суть понятия «рисунок танца». Важной особенностью рисунка танца является то, что он определяет содержание танцевальной композиции.

Ознакомление детей с разнообразием композиционных рисунков происходило последовательно, по принципу постепенного усложнения материала. Обучение начиналось с введения порядковых упражнений и осуществлялось на базе уже знакомых дошкольниками строевых упражнений («круг», «колонна», «цепочка» и др.), при повторении которых уделялось внимание заданиям на сохранение интервалов при движении («Прогулка», «Замкнутый круг» и т.п.). Затем вводились более сложные рисунки: «маленькие круги», «два concentрических круга», «большая звезда», «звездочки», «ручеек», «волны», «улитка» и др. Для ознакомления с правилами их построения, использовались игровые моменты («Клумба» - два concentрических круга», «Ветерок и волны» - волна и т.п.). Далее дети учились перестраиваться из одной фигуры в другую.

На ознакомительном этапе изучения композиционных построений и перестроений задания были направлены на правильное воспроизведение рисунка. После этого задания усложнялись и перестроения выполнялись с использованием различных видов танцевальных шагов, подскоков, галопа, бега и т.п.

Содержание коррекционно-профилактической серии заданий составляли партерные и корригирующие упражнения, которые обеспечивают общефизическое развитие детей, предупреждают и исправляют незначительные анатомо-физиологические недостатки, совершенствуют техническую сторону танцевальных движений.

Итак, изучение элементов классического, народно – сценического, историко-бытового, бального и современного танцев как основных направлений хореографического искусства способствовало эффективности процесса реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Важнейшим педагогическим условием, способствующим реализации модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, является системное применение ассоциативной хореографии.

Обучение детей искусству танца на основе системы ассоциативной хореографии – это создание эмоционально – духовной атмосферы в мироощущении ребенка для его самореализации.

Образовательный процесс полихудожественного развития характеризуется разноплановостью: разной динамикой и темпом, различными приемами концентрации внимания (паузы, освещения и т.д.), с тем, чтобы создать предпосылки к развитию у ребенка фантазии, культуры, познанию умений, самостоятельному творчеству.

Ребенку необходимы игры, которые должны быть сложны и интересны. Сохранить высокую работоспособность помогают правильная регламентация продолжительности и рациональное чередование различных видов деятельности. Важно, чтобы музыка, танцевальная литература, живописная деятельность подвались ребенку как увлекательный игровой материал.

Для примера предлагается «Занятие – фантазия» у детей старшего дошкольного возраста, которое проводится на основе детских ассоциаций, описанное у Ю.В. Ушаковой [178].

Звучит запись песни «Колокольчик мой хрустальный» (Д. Тухманов – Ю. Энтин) из телефильма «Рок-н-ролл для принцесс».

После прослушанного вступления мальчики, поддерживая левую руку девочек, парами входят в зал по линии танца.

Расходятся через центр «веером», перестраиваясь в колонну по четыре.

Поклоны – на четыре счета и два счета под музыку. Пауза.

Говорится о том, что у нас сегодня «урок – фантазия», и ставится задача урока. Вновь звучит «Колокольчик мой хрустальный», под который выполняются упражнения разминки на середине зала (может повторяться дважды). Во время партерной работы идет обсуждение темпа, характера музыкального произведения и его динамики (какое оно на вкус, какого цвета); смысла стихотворного текста и совпадения или несовпадения этого смысла с музыкальным образом.

Спрашивается о словах, встречающихся в тексте, которые детям непонятны. Предлагается через пластический образ в конце разминки изобразить «добро», «зло», «мечту», «сон» и т.д.. Предлагается дома попробовать изобразить в красках, линиях, образах то ощущение от произведения, которое у них осталось. Дети поднимаются.

Спрашивается о том, какой из изученных танцев ближе всего по настроению подходит к «Колокольчику». Исполняем «Па-де-грас». «А какой танец можно исполнить контрастный (объясняется слово «контрастный») этому характеру? Исполняется «Веселая полька» и «Отойди-подойди».

Звучит песня «Большой секрет для маленькой компании». Дети идут по линии танца и, соблюдая правила этикета, садятся.

Предлагается пофантазировать. Звучит музыка Мусорского «Танец невылупившихся цыплят», и задаются вопросы типа: «А что если.....», «Что плохого и что хорошего в одном и том же?», «Все наоборот», «На что похоже?». Идет импровизация в образной пластике, затем в подборе рифм к ключевым словам ответов (смысловые слова – это главные слова – напоминаю).

Затем ритмически прохлопываем, щелкаем, отстукиваем эти понятия. Звучит вступление и первый куплет песни « Да здравствует сюрприз!» (М. Минков – Ю.Энтин). Спрашивается о значении слова «сюрприз», каким бывает сюрприз. Дома предлагается выполнить еще одно задание – приготовить на урок свой вариант добрых сюрпризных фраз – обращений. Дети встают, поклон. Напоминание о рисунке, и выход парами под «Колокольчик мой хрустальный».

В системе ассоциативной хореографии используются как детские песни и мелодии, так и весь музыкальный материал, достойный детского внимания:

народные мелодии различных стран мира, отрывки из классических произведений всех времен и народов, мелодии из спектаклей, кинофильмов и мультфильмов, музыка отечественной и зарубежной эстрады разных лет, собственные детские сочинения.

Центром внимания ассоциативной хореографии на каждом этапе развития ребенка является образ (пластический персонаж), предполагающий его раскрытие литературным, танцевальным, живописным языком. Персонажем может быть любой объект живой или неживой природы: камешек, листик, облако, ручеек, мышонок, туфелька, бантик, иголочка и т.д.; позднее - абстрактная форма (цветное пятнышко, музыкальная фраза и т.д.). Место, где существует персонаж – это пространство дня, ночи, неба, земли, города, улицы, моря, реки и т.д. Далее – пространство художественного произведения (музыкального, танцевального, живописного, литературного).

Система ассоциативной хореографии основывается на драматургической основе, которая подразумевает сюжетный и смысловой конфликт, заложенный в определенной ситуации, развивающийся на протяжении танцевального действия. Драматургия связана с литературой, так как представляет собой словесное изложение сюжета и подкрепляется живописным оформлением, что предполагает когнитивное развитие. Музыка не только определяет драматургию танца, но и диктует темпоритм, эмоциональное восприятие, характер исполнения движения.

Применение системы ассоциативной хореографии в хореографическом образовательном процессе способствует эмоциональной отзывчивости на музыку и раскрытию её содержания в движениях, образному восприятию литературного или живописного произведения и выражения замысла в пластике, индивидуальной импровизации и способности совмещать различные виды художественной деятельности, хорошему чувству пространства, развитию умений и навыков при пластическом, художественном и вербальном исполнении.

Таким образом, применение системы ассоциативной хореографии является эффективным условием реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников является инновационным педагогическим условием в свете современных тенденций дошкольного образования.

Нами разработана структура и содержание хореографического портфолио дошкольника «Мои успехи», в которое входят следующие разделы: титульный лист, мои личные данные, моя танцевальная группа, мой партнер (партнерша), мои педагоги, мои любимые танцы, мои мечты, мое участие в праздниках, моя копилка достижений, отзывы и предложения.

В титульном листе содержится информация о ребенке (фамилия, имя, отчество, дата рождения), фиксируется дата начала ведения портфолио, дата окончания ведения портфолио.

В разделе «Мои личные данные» содержится информация о времени и месте рождения, когда начал заниматься танцами. Приветствуется, если родители напишут небольшой рассказ о том, как ребенок пытался танцевать, начиная с младенческого возраста. Можно снабдить этот раздел фотографиями, отражающими процесс становления танцевальной деятельности. Можно дополнить этот раздел информацией о наличии в семье танцоров, о танцевальном талисмани и т.д.

В разделе «Моя танцевальная группа» мы предлагаем разместить фотографию танцевальной группы. В рассказе, кроме личных данных, можно упомянуть черты характера, любимые занятия того или иного члена группы, а также особенности совместного времяпровождения с близкими друзьями из группы. Например, «..с Викой мы часто играем и «проводим» танцевальные занятия для кукол». Это игра - подражание.

Раздел «Мой партнер (партнерша)» включает фотографию партнера (партнерши), краткий рассказ о нем (ней): фамилия, имя, число, год рождения, черты характера, любимые занятия, увлечения. Приветствуется, если партнер (партнерша) или её родители напишут свои впечатления о ребенке, совместных

занятиях, общих интересах. Можно разместить фотографии пары в разнообразных костюмах, с различных мероприятий

«Мои педагоги» - этот раздел содержит сведения о педагогах ребенка: фамилия, имя, отчество, заслуги, титулы (если они есть). Можно разместить фотографии педагогов (либо портреты, либо с группой в процессе занятия).

Раздел «Мои любимые танцы» включает название и описание любимых танцев. Мы рекомендуем вложить в портфолио диск с музыкальным сопровождением любимых танцев ребенка, чтобы он в любой момент мог им воспользоваться, показывая любимые танцы родственникам, знакомым, друзьям или для показательных выступлений с партнером (партнершей).

Раздел «Мои мечты» вмещает абсолютно все мечты ребенка независимо от формы проявления. Это могут быть сочиненные истории, рисунки ребенка, относящиеся к танцевальной деятельности: фотографии знаменитых танцоров, на которых хочет быть похож дошкольник. Мир мечтаний ребенка безграничен - пусть он найдет свое отражение в этом разделе

«Мое участие в праздниках и мероприятиях» - этот раздел включает перечень праздников, фестивалей, конкурсов и др. мероприятий, в которых принимает участие ребенок. Можно включить в раздел фотографии с этих мероприятий с забавными высказываниями ребенка и комментариями педагогов и родителей, статьи из газет и журналов или интернет – портала.

В заключительном разделе «Моя копилка достижений» - копилка всевозможных официальных наград в хореографической деятельности, полученных ребенком.

В хореографическое портфолио дошкольника необходимо включить раздел «Отзывы и предложения». Ничто так не повышает самооценку ребенка, как положительная оценка педагогом его хореографической деятельности. Считаю важным добавить лист отзывов, а также бланк, где педагоги могут высказать свои рекомендации и пожелания по итогам различных мероприятий (образовательной деятельности, фестивалей, конкурсов, соревнований и т.д.).

Красочно оформленные и наполненные интересными материалами хореографические портфолио не должны лежать мертвым грузом. Они прекрасно подойдут для самопрезентации на собственном дне рождения, при переходе в другое дошкольное учреждение или поступлении в образовательное учреждение дополнительного образования хореографической направленности, при поступлении в школу.

Итак, применение хореографического портфолио является альтернативным способом оценки хореографических достижений детей старшего дошкольного возраста, а также является мотивационным компонентом для дальнейших занятий хореографией дошкольников.

Подведем итог параграфа:

1. Опытнo - поисковая работа по реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста строилась на основе выделенного комплекса педагогических условий:

- учета специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно – воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;
- использования движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у дошкольников;
- системное применение ассоциативной хореографии;
- применения хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

2. Новизна выявленного и теоретически обоснованного комплекса педагогических условий становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста состоит в том, что ранее она не использовалась в комплексе для избранного нами предмета исследования.

3. Для определения результативности реализации модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста нами проводились диагностические срезы во всех опытных группах, позволившие проследить динамику уровней всех компонентов исследуемого качества. Результаты диагностических срезов и их анализ будут приведены в параграфе 2.3. настоящего исследования.

2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно – поисковой работы по становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста

Во время формирующего этапа опытно-поисковой работы нами были проведены два комплексных замера становления уровня хореографических умений у дошкольников. Для того чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику становления хореографических умений у дошкольников на протяжении всей опытно-поисковой работы, мы провели шесть сопутствующих срезов: четыре – с помощью иллюстративно-монографического наблюдения; один - посредством изучения продуктов хореографического творчества дошкольников, один – с помощью тестирования.

В таблице 2.3.1 и диаграммах, отображенных на 2.3.1-2.3.7, представлены результаты сопутствующих срезов.

Таблица 2.3.1 - Таблица результатов сопутствующих срезов

Группа	Уровень						\bar{X}	S	V (%)	K
	низкий		средний		высокий					
	к-во	%	к-во	%	к-во	%				
Первый срез										
КГ	11	55	8	40	1	5	3,32	0,665	20,0	0,479
ОГ-1	11	55	7	35	2	10	3,44	0,652	18,9	0,495
ОГ-2	12	54,54	7	31,82	3	13,64	3,51	0,689	19,6	0,521
ОГ-3	11	50	8	36,36	3	13,64	3,58	0,647	18,1	0,527
ОГ-4	9	39,13	11	47,83	3	13,04	3,67	0,661	18,0	0,552

Второй сопутствующий срез										
КГ	7	35	10	50	3	15	3,64	0,643	17,7	0,577
ОГ-1	5	25	11	55	4	20	3,83	0,652	17,0	0,631
ОГ-2	4	18,18	12	54,54	6	27,28	3,95	0,659	16,7	0,648
ОГ-3	5	22,73	12	54,54	5	22,73	4,03	0,649	16,1	0,673
ОГ-4	4	17,39	12	52,17	7	30,44	4,19	0,660	15,8	0,699
Третий сопутствующий срез										
КГ	5	25	11	55	4	20	3,88	0,669	17,2	0,647
ОГ-1	4	20	10	50	6	30	4,06	0,684	16,8	0,701
ОГ-2	4	18,18	11	50	7	31,82	4,12	0,687	16,7	0,715
ОГ-3	3	13,64	12	54,54	7	31,82	4,19	0,695	16,6	0,729
ОГ-4	3	13,04	10	43,48	10	43,48	4,26	0,657	15,4	0,757
Четвертый срез										
КГ	3	15	12	60	5	25	3,97	0,642	16,2	0,686
ОГ-1	2	10	10	50	8	40	4,21	0,603	14,3	0,761
ОГ-2	2	9,09	11	50	9	40,91	4,29	0,595	13,9	0,772
ОГ-3	1	4,54	10	45,45	11	50,01	4,34	0,591	13,6	0,789
ОГ-4	0	0	10	43,48	13	56,52	4,55	0,554	12,2	0,807

Примечание:

% - количество дошкольников в процентах от общего;

\bar{X} – средний балл в опытно-поисковом и контрольном потоках;

S – стандартное отклонение;

V – показатель вариации;

K – коэффициент уровня хореографических умений дошкольников

Полученные данные убедительно показывают, что применение модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, а также комплекса педагогических условий ее успешного функционирования приводит к значительному повышению качества хореографической подготовки дошкольников. Прослеживается, что растет процент детей, показатели уровня хореографических умений которых представлены на среднем и высоком уровнях, уменьшается число дошкольников, демонстрирующих низкий уровень становления хореографических умений по мотивационному, информационному (когнитивному), двигательному и общефизическому, музыкально-ритмическому, эмоционально-творческому критериям во всех четырех

опытных группах. В то же время процент детей, продемонстрировавших высокий уровень хореографических умений, в опытной группе ОГ-4 намного выше. Для сравнения приведем цифры. В опытной группе ОГ-4 процент дошкольников, соответствующих высокому уровню, достигает 56,52%, в то время, как в опытных группах ОГ-1, ОГ-2 и ОГ-3 - лишь 40%, 40,91% и 50,01% соответственно. В группе дошкольников, в которой не внедрялись выявленные нами педагогические условия, высокий уровень хореографических умений на четвертом сопутствующем срезе продемонстрировали лишь четверть дошкольников.

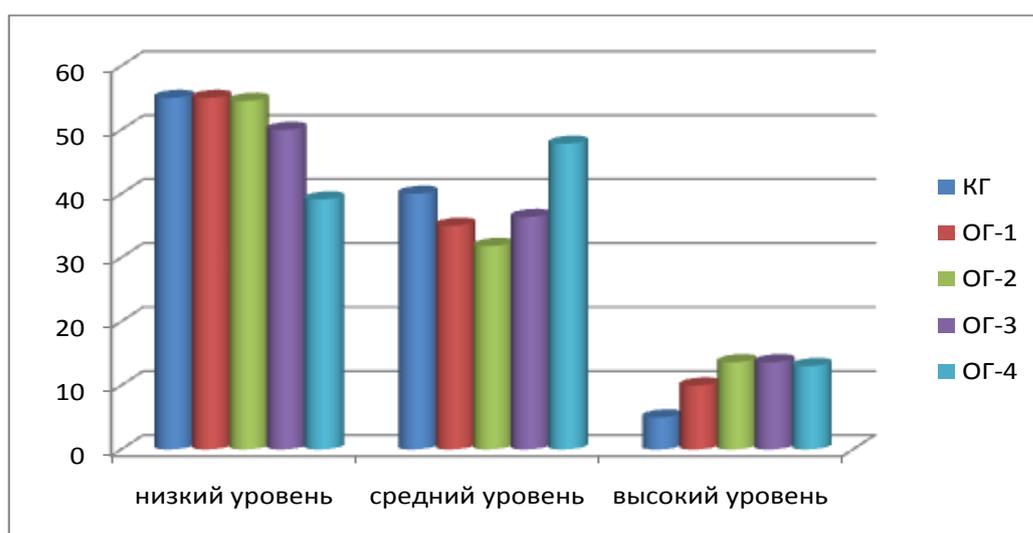


Рисунок 2.3.1 - Диаграмма первого сопутствующего среза

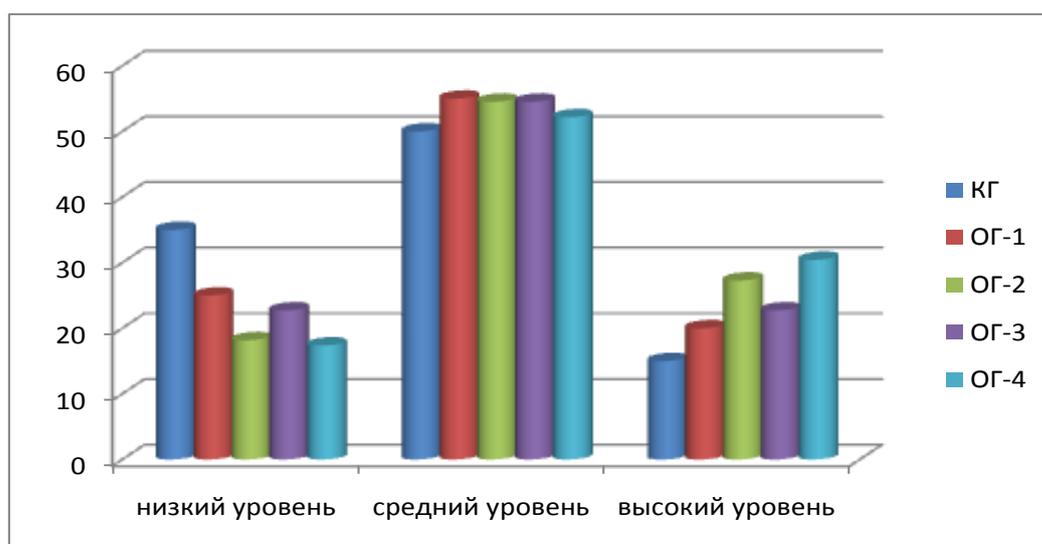


Рисунок 2.3.2 - Диаграмма второго сопутствующего среза

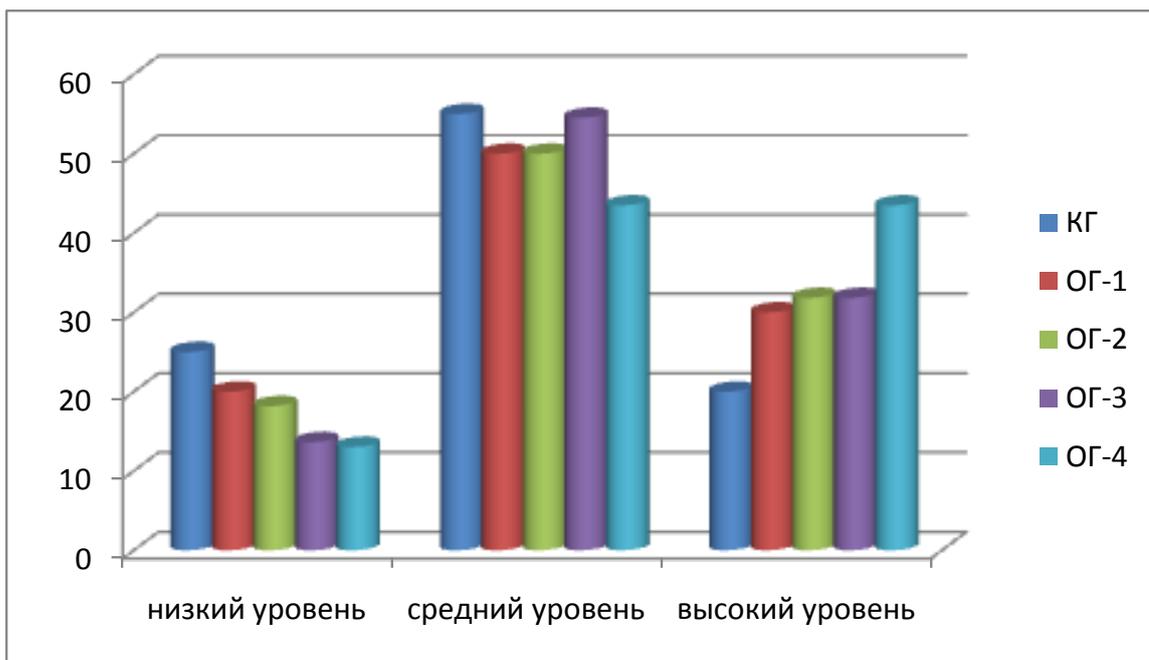


Рисунок 2.3.3 - Диаграмма третьего сопутствующего среза

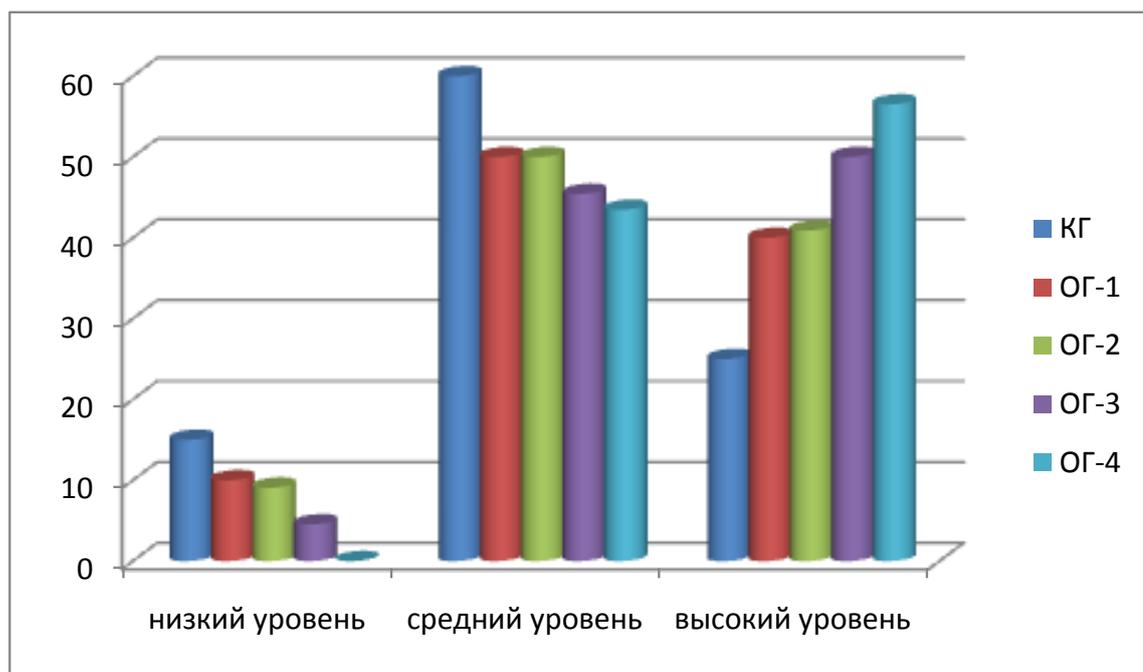


Рисунок 2.3.4 - Диаграмма четвертого сопутствующего среза

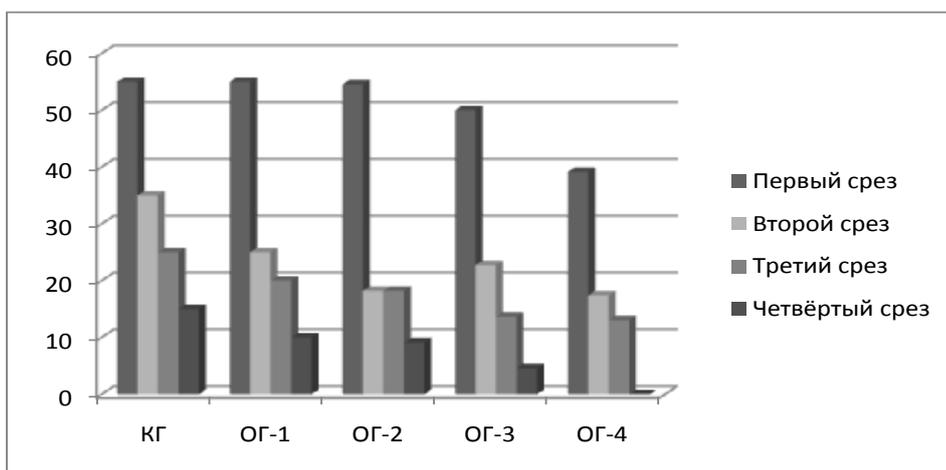


Рисунок 2.3.5 - Динамика низкого уровня становления хореографических умений

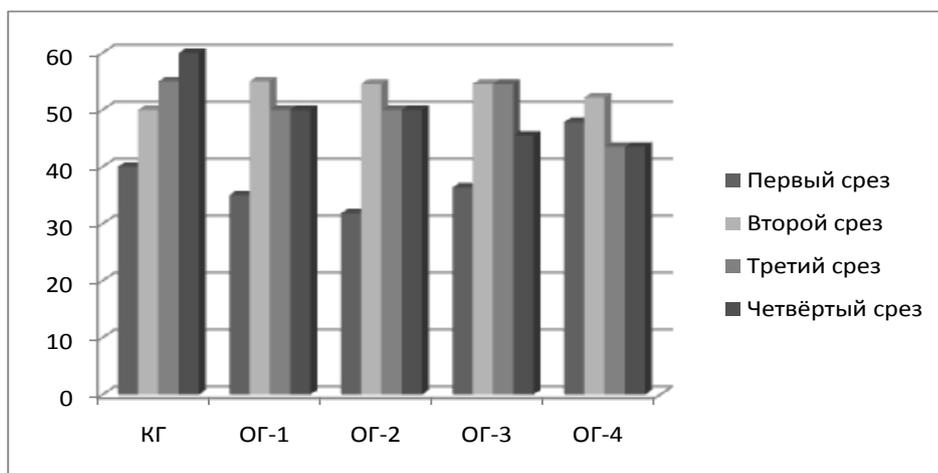


Рисунок 2.3.6 - Динамика среднего уровня становления хореографических умений

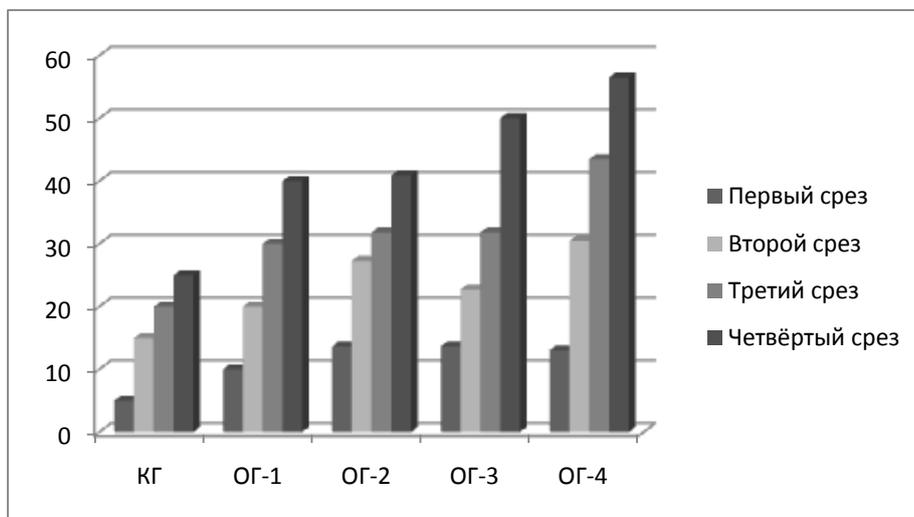


Рисунок 2.3.7 - Динамика высокого уровня становления хореографических умений

Статистические данные показывают, что стандартное отклонение (S) среднего балла в группе ОГ-4 меньше (0,554 против 0,603, 0,595 и 0,591), следовательно, результаты большего числа дошкольников группы ОГ-4 приближаются к высшей оценке. Показатель вариации (V) свидетельствует о том, что в группе ОГ-4 результаты хореографической подготовки дошкольников были однозначные. Коэффициент уровня хореографических умений выше в опытной группе ОГ-4 (0,807). Разница в результатах групп ОГ-1, ОГ-2, ОГ-3 и ОГ-4 позволяет определить общую тенденцию: уровень хореографических умений у дошкольников выше в группе, где реализованы все выявленные нами педагогические условия в комплексе.

В контрольной группе также наблюдается рост количества дошкольников, выполняющих необходимых упражнения и действия на высоком уровне, однако, он значительно ниже, чем во всех четырех опытных группах. Стандартное отклонение (S) среднего балла в контрольной группе выше, чем в опытных, а коэффициент уровня хореографических умений значительно ниже. Несмотря на то, что дети контрольной группы проявляют интерес к занятиям хореографией, демонстрируют некоторые способности отражать в движениях характер музыки, а также владение определённым арсеналом танцевальных движений, уровень становления хореографических умений повышается у них более медленными темпами.

Разрыв в качестве подготовки контрольной и опытных групп позволяет сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия как в отдельности, так и в совокупности способствуют более успешному становлению хореографических умений у дошкольников. Результаты, полученные в группе ОГ-4, свидетельствуют о том, что эффективность использования комплекса выделенных нами педагогических условий выше, чем их использование по отдельности. Кроме иллюстративно-монографического наблюдения, мы в рамках одного из сопутствующих срезов применяли для оценки уровня хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста метод анализа продуктов хореографической

деятельности дошкольников контрольной и опытных групп. Дошкольники опытных групп продемонстрировали хорошее владение навыками самостоятельного использования танцевальных элементов, умение передавать характер музыкального образа в своей индивидуальной манере. Для детей контрольной группы наиболее характерным стал воспроизводящий подход к выполнению музыкальных и ритмических заданий. Иными словами, они приобрели недостаточно навыков для самостоятельного использования танцевальных элементов, эмоционально исполняя свою композицию, они только пытаются передать характер музыкального образа. Содержательный анализ продуктов хореографической деятельности подтверждается и статистическими данными (Табл. 2.3.2, рис. 2.3.8-2.3.10).

Таблица 2.3.2 - Сравнительная картина качества выполнения дошкольниками опытных и контрольной групп творческих заданий

Группа	Уровень выполнения работы						\bar{X}	S	V (%)	K
	низкий		средний		высокий					
	к-во	%	к-во	%	к-во	%				
КГ	4	20	13	65	3	15	7,47	1,26	16,9	0,59
ОГ-1	2	10	12	60	6	30	7,96	1,25	15,7	0,63
ОГ-2	2	10	12	53,33	8	26,67	8,03	1,24	15,5	0,64
ОГ-3	1	4,54	12	54,54	9	40,92	8,15	1,23	15,1	0,65
ОГ-4	1	4,35	10	43,51	12	52,14	8,31	1,21	14,6	0,71

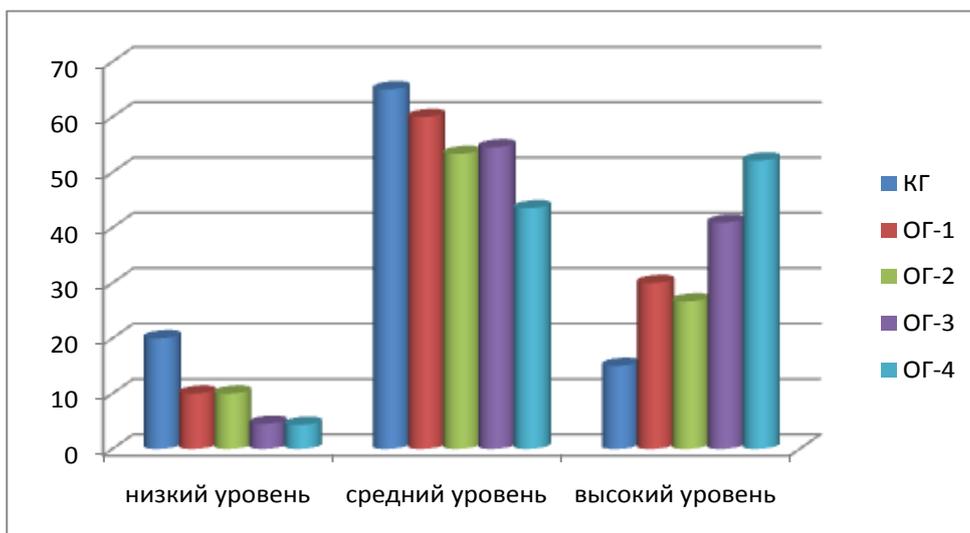


Рисунок 2.3.8 - Динамика результатов при выполнении творческого задания

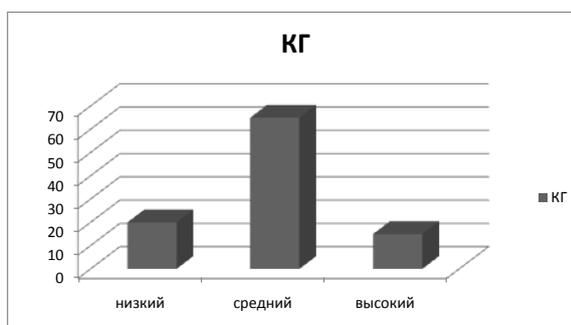


Рисунок 2.3.9 - Сравнительная картина качества выполнения творческого задания в КГ (в %)

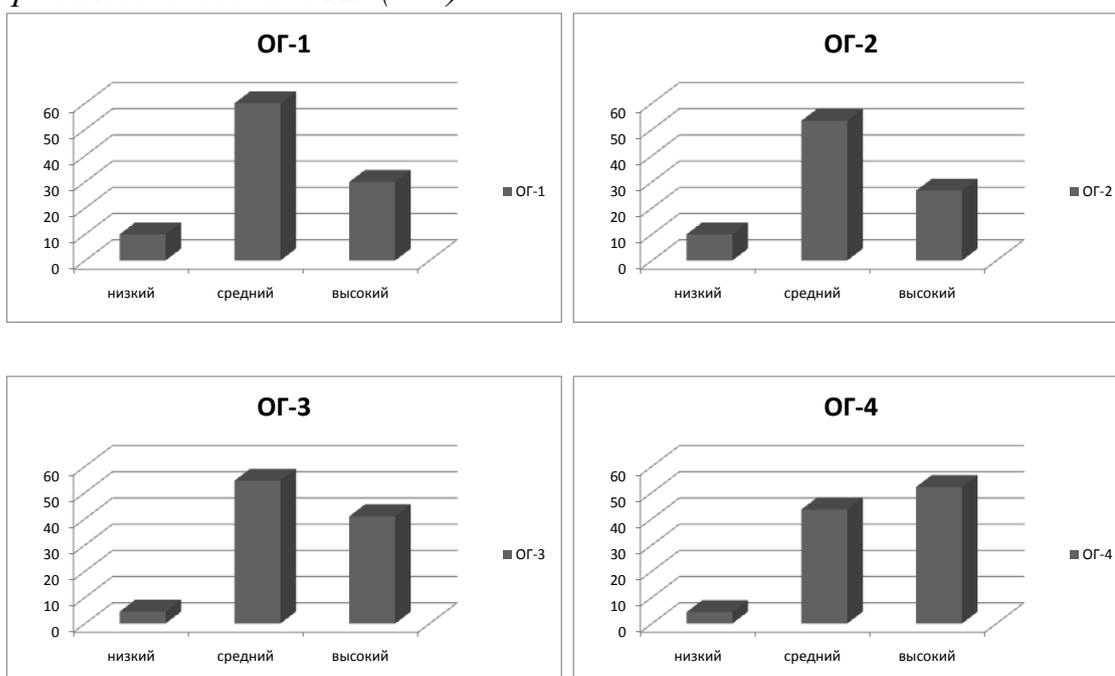


Рисунок 2.3.10 - Сравнительная картина качества выполнения творческого задания в ОГ (в %)

Оценка уровня становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась нами также посредством тестирования. В таблице 2.3.3 представлены результаты проведённых тестов. Данные таблицы 2.3.3 свидетельствуют о том, что качественный рост наблюдался и у дошкольников контрольной группы, при традиционной организации учебно-воспитательной работы, однако, он был незначителен и составлял 4,14% (Рис.2.3.11). Полученные результаты свидетельствуют о значительном росте исследуемых показателей (12,29 %) в опытных группах (Рис. 2.3.12).

Таблица 2.3.3 - Результаты тестирования дошкольников контрольной и опытных групп

Учебный год	Кол-во	Группа	Качественная успеваемость
2008/2009	87	Опытные	74,07
	20	Контрольная	73,64
2009/2010	87	Опытные	86,36
	20	Контрольная	77,78

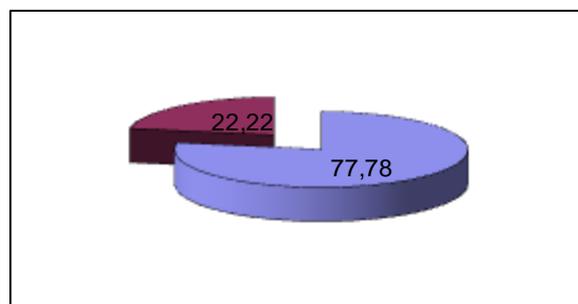
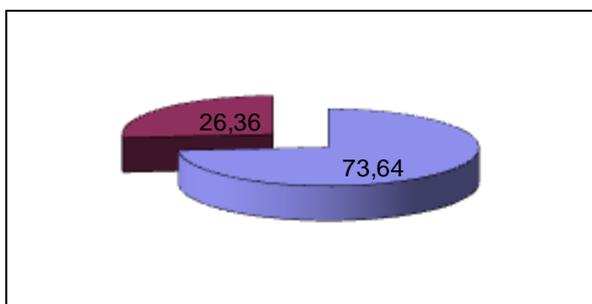


Рисунок 2.3.11 - Качественная успеваемость при выполнении тестов в контрольной группе (2008/2009 и 2009/2010 гг.)

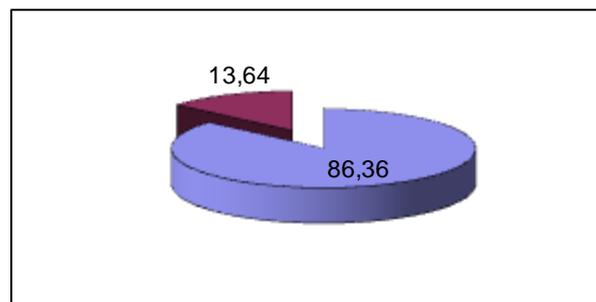
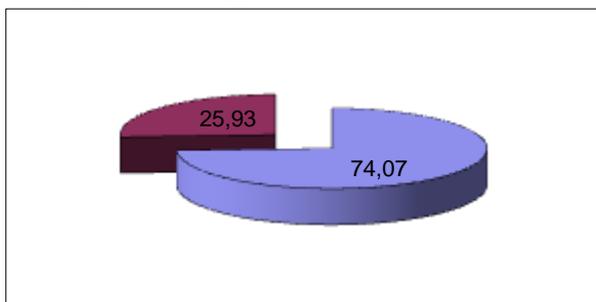


Рисунок 2.3.12 - Качественная успеваемость при выполнении тестов в опытных группах (2008/2009 и 2009/2010 гг.)

Таким образом, по объективным оценкам экспертов, качественная успеваемость в опытных группах достигает 86,36%, в контрольной лишь 77,78%. Сравнительная картина качественной успеваемости дошкольников опытных и контрольной групп за период формирующего этапа опытно-поисковой представлена в таблице 2.3.4.

Таблица 2.3.4 - Сравнительная картина качественной успеваемости дошкольников опытных и контрольной групп за период формирующего этапа опытно-поисковой работы

Группа	2008/2009 год				2009/2010 год			
	\bar{X}	КЭ	S	V	\bar{X}	КЭ	S	V
КГ	3,98	-	0,62	15,6	4,02	-	0,58	14,5
ОГ-1	4,15	1,02	0,55	13,4	4,21	1,17	0,51	12,1
ОГ-2	4,24	1,04	0,53	12,5	4,29	1,89	0,49	11,5
ОГ-3	4,27	1,05	0,53	12,6	4,34	1,20	0,48	11,1
ОГ-4	4,31	1,11	0,52	12,1	4,42	1,28	0,47	10,6

Комплексные «замеры» уровней становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста за период проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы представлены в таблицах 2.3.5, 2.3.6. Их динамика наглядно представлена на рис. 2.3.13 – 2.3.17.

Таблица 2.3.5 - 1-ый комплексный замер уровней становления хореографических умений детей дошкольного возраста

Группа	Низкий уровень				Средний уровень				Высокий уровень			
	Кол-во чел.	%	\bar{X}	S	Кол-во чел.	%	\bar{X}	S	Кол-во чел.	%	\bar{X}	S
КГ	9	45	3,57	0,49	10	50	3,36	0,39	1	7,4	3,01	0,31
ОГ-1	8	40	3,72	0,47	10	50	3,51	0,37	2	10	3,15	0,28
ОГ-2	8	36,36	3,79	0,46	11	50	3,58	0,35	3	13,64	3,17	0,26
ОГ-3	7	31,78	3,83	0,44	11	50	3,62	0,36	4	18,22	3,19	0,25
ОГ-4	6	26,1	3,97	0,32	13	56,5	3,68	0,30	4	17,35	3,23	0,21

Таблица 2.3.6 - 2-ой комплексный замер уровней становления хореографических умений детей дошкольного возраста

Группа	Низкий уровень				Средний уровень				Высокий уровень			
	Кол-во чел.	%	\bar{X}	S	Кол-во чел.	%	\bar{X}	S	Кол-во чел.	%	\bar{X}	S
КГ	7	35	3,79	0,49	10	50	3,55	0,44	3	15	3,10	0,38
ОГ-1	4	20	4,11	0,47	11	55	3,68	0,41	5	25	3,21	0,36
ОГ-2	4	18,2	4,18	0,45	12	54,5	3,74	0,39	4	27,3	3,27	0,34
ОГ-3	2	9,08	4,27	0,44	13	59,02	3,80	0,37	5	31,9	3,31	0,32
ОГ-4	2	8,68	4,43	0,32	12	52,08	3,89	0,30	9	39,24	3,44	0,25

Сопоставляя результаты, полученные в опытных и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, затронувшие уровни становления хореографических умений у дошкольников. Полученные данные наглядно демонстрируют, что результаты в опытных группах значительно выше, чем в контрольной. Если у детей в контрольной группе высокий уровень хореографических умений вырос на 7,6 %, то в опытных группах он в среднем вырос на 16,05 %; средний уровень в контрольной группе не изменился, а в опытных вырос на 3,52 %, соответственно; количество дошкольников с низким уровнем становления хореографических умений уменьшилось в экспериментальных группах на 19,57 %, в то время, как в контрольной – лишь на 10 %.

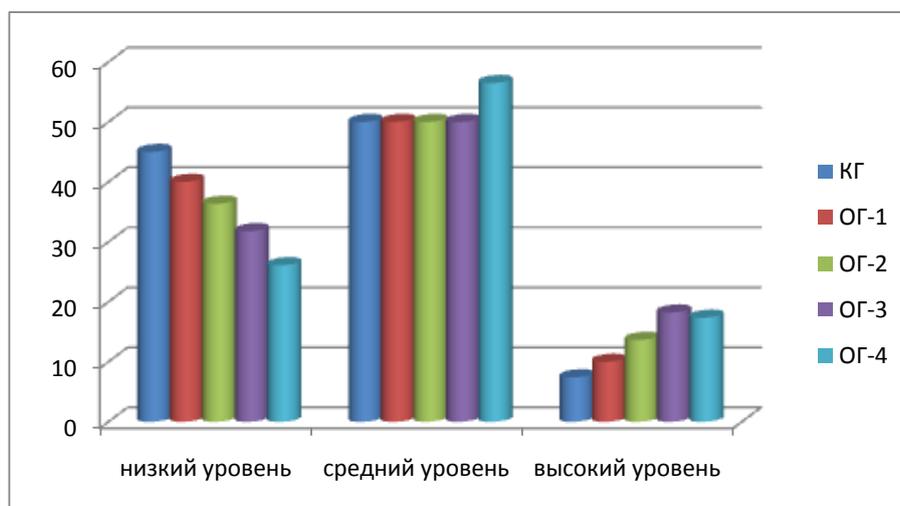


Рисунок 2.3.13 - Результаты 1-го комплексного замера хореографических умений дошкольников

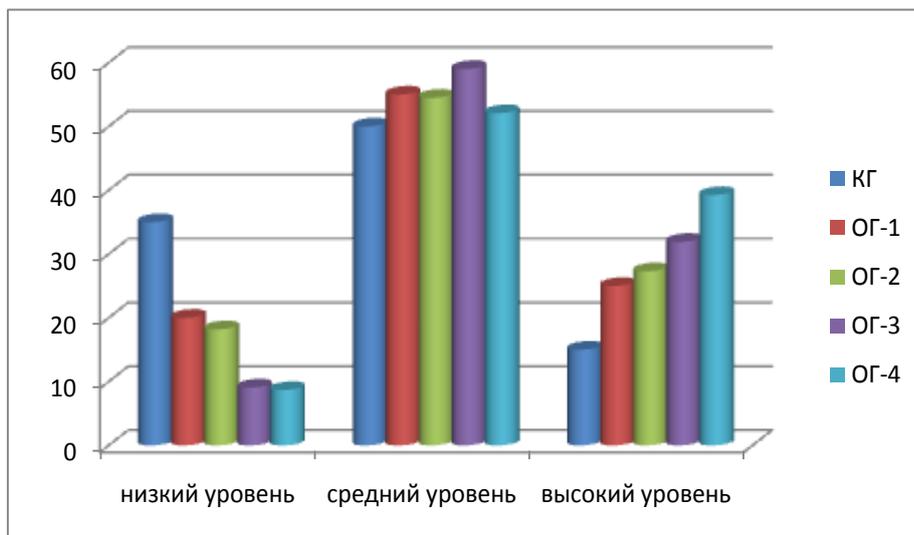


Рисунок 2.3.14 - Результаты 2-го комплексного замера хореографических умений дошкольников

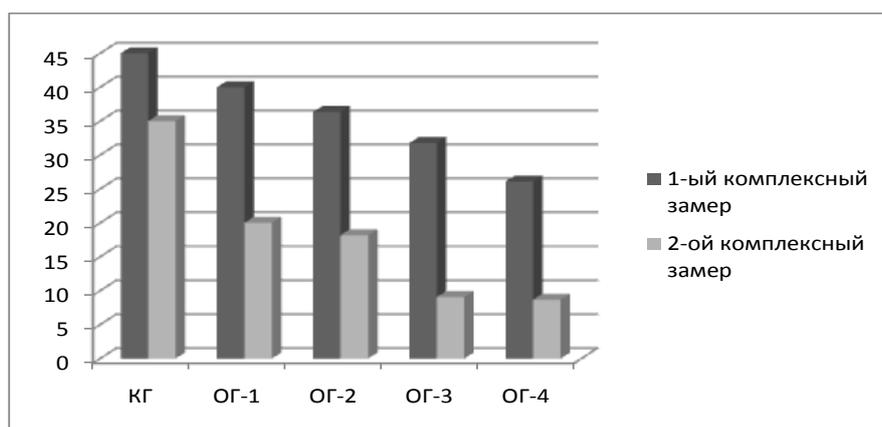


Рисунок 2.3.15 - Динамика низкого уровня хореографических умений дошкольников

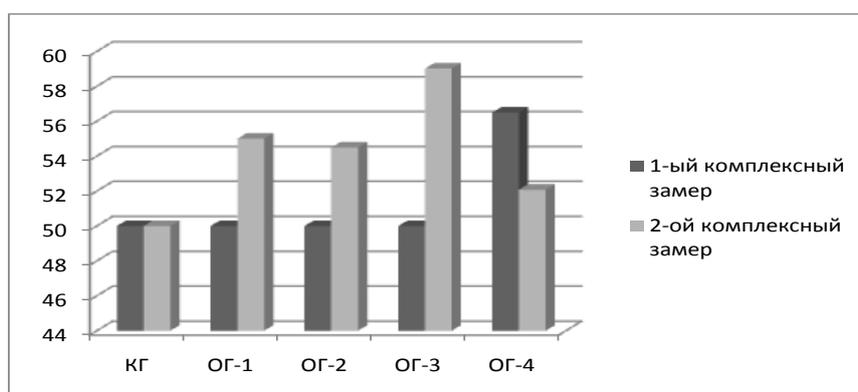


Рисунок 2.3.16 - Динамика среднего уровня хореографических умений дошкольников

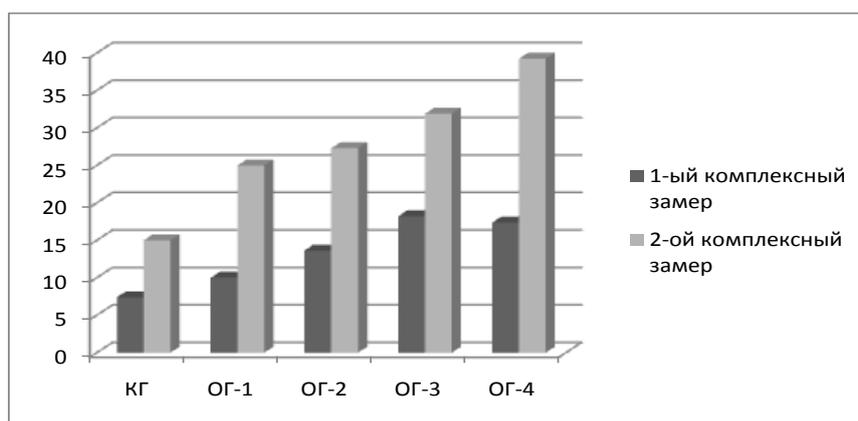


Рисунок 2.3.17 - Динамика высокого уровня хореографических умений дошкольников

На рисунке 2.3.18 представлена динамика коэффициента эффективности (КЭ), на рисунке 2.3.19 - динамика среднего показателя (СП), которые, как и данные таблицы 2.3.7, наглядно демонстрируют положительные изменения уровня хореографических умений дошкольников в ходе осуществления формирующего этапа опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.7 - Изменение среднего показателя уровня хореографических умений у дошкольников в ходе констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы

Группа	Констатирующий этап		Формирующий этап			
	2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ
ОГ-1	1,28	1,02	1,72	1,05	2,04	1,17
ОГ-2	1,27	1,01	1,76	1,08	2,13	1,22
ОГ-3	1,23	0,98	1,88	1,15	2,26	1,30
ОГ-4	1,24	0,99	1,96	1,20	2,34	1,34
Ср.ариф.	1,26	1,00	1,73	1,12	2,19	1,26
КГ	1,25	-	1,63	-	1,74	-

Из таблицы 2.3.7 следует, что в опытных группах наблюдается рост высокого уровня хореографических умений дошкольников (СП – средний показатель изменения от 1,26 до 2,19), в контрольной же группе - СП ниже (от 1,25 до 1,74). Это говорит о том, что, хотя в контрольной группе у детей повышается уровень исследуемых умений, однако, переход на более высокий

уровень происходит медленнее. Аналогичный вывод можно сделать и из сравнения коэффициента эффективности (КЭ): в ходе формирующего этапа опытно-поисковой КЭ возрастает во всех опытных группах ($КЭ > 1$), что подтверждает успешность проведенной нами опытно-поисковой работы.

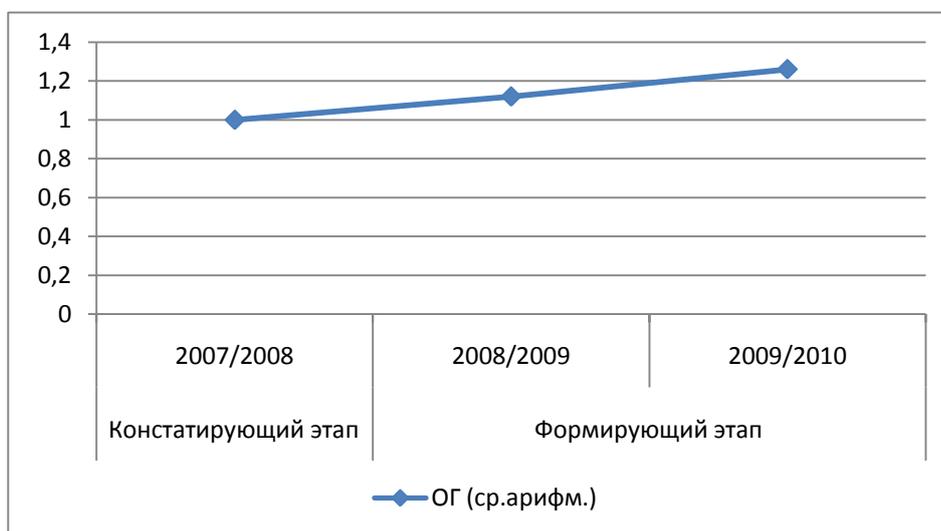


Рисунок 2.3.18 - Динамика коэффициента эффективности (КЭ)

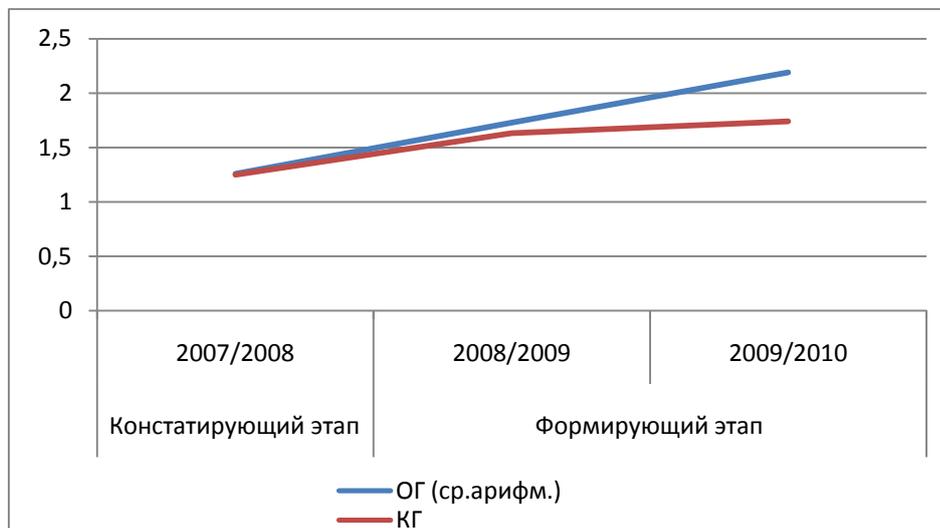


Рисунок 2.3.19 - Динамика среднего показателя (СП)

Разница результатов опытных групп ОГ-1, ОГ-2, ОГ-3 и ОГ-4 (Рис. 2.3.19, 2.3.20) убедительно свидетельствует о том, что каждое педагогическое условие «работает» на повышение уровня хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста: комплексная же реализация выявленных

нами педагогических условий, примененных в ОГ-4, способствует достижению дошкольниками наиболее успешных результатов.

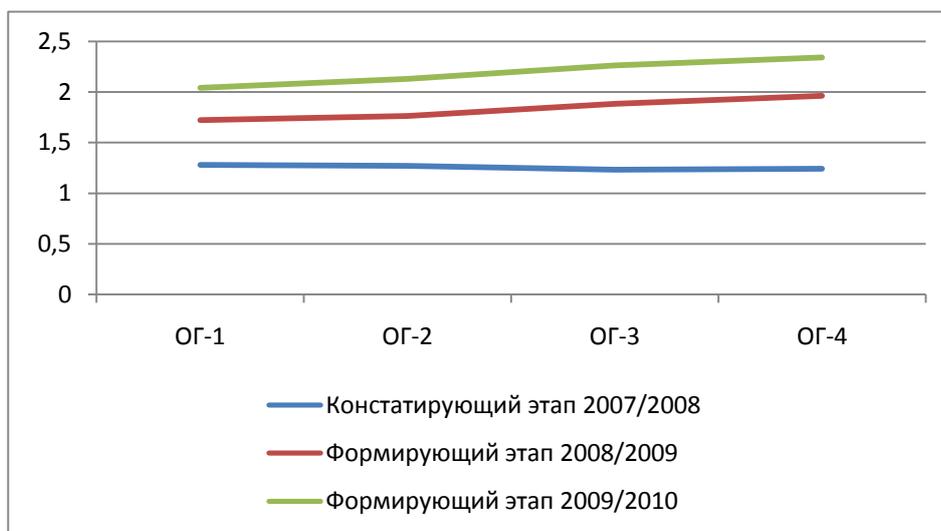


Рисунок 2.3.19 - Динамика среднего показателя (СП)

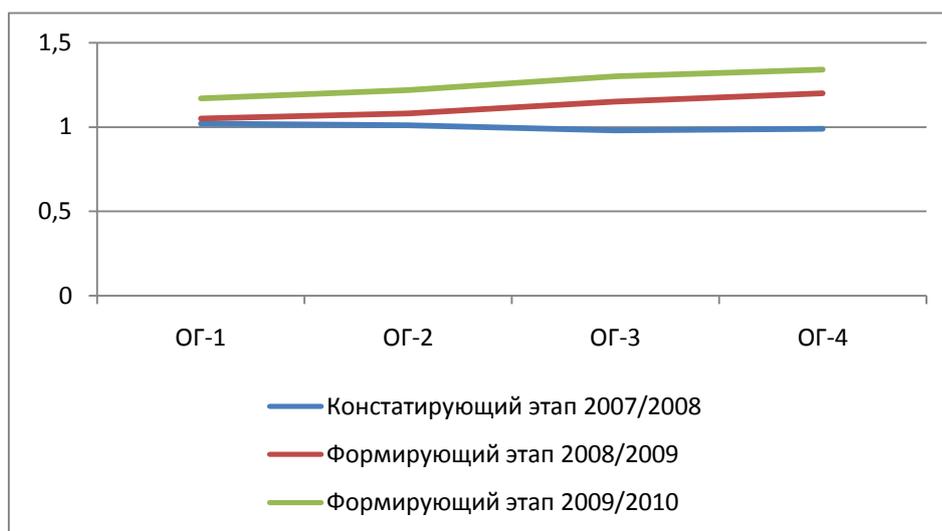


Рисунок 2.3.20 - Динамика коэффициента эффективности (КЭ)

Проверку выдвинутой нами гипотезы о том, что повышение уровня хореографических умений у дошкольников происходит под влиянием использования комплексной реализации выявленных нами педагогических условий, мы осуществляли с помощью двух статистических методов: сравнения двух дисперсий, по критерию Фишера, и сравнения двух средних, по критерию Стьюдента.

Сравним дисперсии для ОГ-1 и ОГ-2.

$$S_1^2 = 0,130, S_2^2 = 0,116, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 30 - 1 = 29$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = 1,12.$$

По таблице определяем значения $\frac{1}{F_{1-p}(f_2, f_1)} = 0,55$ и $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,94$.

Т.к. оба неравенства выполняются $1,12 \leq 1,94$ и $1,12 \geq 0,55$, то нулевая гипотеза не отвергается, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии оценками одной и той же генеральной дисперсии.

Сравним дисперсии для ОГ-1 и ОГ-3.

$$S_1^2 = 0,130, S_2^2 = 0,102, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 26 - 1 = 25$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = 1,27.$$

По таблице определяем значения $\frac{1}{F_{1-p}(f_2, f_1)} = 0,55$ и $F_{1-p}(f_1, f_2) = 2,00$.

Т.к. оба неравенства выполняются $1,27 \leq 2,00$ и $1,27 \geq 0,55$, то нулевая гипотеза не отвергается, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии оценками одной и той же генеральной дисперсии.

Сравним дисперсии для ОГ-1 и ОГ-4.

$$S_1^2 = 0,130, S_2^2 = 0,063, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 29 - 1 = 28$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = 2,06.$$

По таблице определяем значения $\frac{1}{F_{1-p}(f_2, f_1)} = 0,55$ и $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$.

Т.к. одно неравенство не выполняется $2,06 > 1,96$, то нулевая гипотеза отвергается, следовательно, нельзя считать сравниваемые выборочные дисперсии оценками одной и той же генеральной дисперсии.

Для сравнения между собой двух средних, полученных по выборкам из нормально распределенных генеральных совокупностей, применяется критерий Стьюдента или t-критерий.

Требуется проверить нулевую гипотезу:

$$H_0: m_x = m_y$$

при условии:

$$\sigma_x^2 = \sigma_y^2 = \sigma^2.$$

Нулевая гипотеза отвергается при двустороннем критерии, если:

$$|\bar{x} - \bar{y}| \geq t_{1-\frac{p}{2}} S \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}},$$

при одностороннем критерии, если:

$$|\bar{x} - \bar{y}| \geq t_{1-p} S \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}.$$

Представленными критериями нельзя пользоваться, если генеральные дисперсии σ_x^2 и σ_y^2 не равны между собой. Для этого случая существует приближенный критерий. Если число степеней свободы S_x^2 равно $f_1 = n_1 - 1$, S_y^2 равно $f_2 = n_2 - 1$, можно использовать приближенный критерий.

Вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1},$$

$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2}.$$

Из таблиц найдем квантили $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1)$ и $t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)$. Вычислим величину:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}}.$$

Нулевая гипотеза $m_x = m_y$ отвергается, если:

$$|\bar{x} - \bar{y}| > T.$$

Сравним средние ОГ-1 и ОГ-2:

$$\bar{x}_1 = 3,21, \bar{x}_2 = 3,27, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 30 - 1 = 29.$$

Вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1} = 0,0052,$$

$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2} = 0,0039.$$

Из таблиц найдем квантили $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) = 2,391$ и $t_{1-\frac{p}{2}}(f_2) = 2,364$. Вычислим

величину:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}} = 0,6.$$

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = 0,06 > 0,6.$$

Неравенство не выполняется, поэтому нулевая гипотеза не отвергается, т.е. можно считать сравниваемые средние оценками одной и той же генеральной совокупности.

Сравним средние ОГ-1 и ОГ-3:

$$\bar{x}_1 = 3,21, \bar{x}_2 = 3,31, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

Вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1} = 0,0052,$$

$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2} = 0,0039.$$

Из таблиц найдем квантили $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) = 2,391$ и $t_{1-\frac{p}{2}}(f_2) = 2,385$. Вычислим

величину:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}} = 0,22.$$

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = 0,1 > 0,22.$$

Неравенство не выполняется, поэтому нулевая гипотеза не отвергается, т.е. можно считать сравниваемые средние оценками одной и той же генеральной совокупности.

Сравним средние ОГ-1 и ОГ-4:

$$\bar{x}_1 = 3,21, \bar{x}_2 = 3,44, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 29 - 1 = 28.$$

Вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1} = 0,0052,$$

$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2} = 0,0022.$$

Из таблиц найдем квантили $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) = 2,391$ и $t_{1-\frac{p}{2}}(f_2) = 2,369$. Вычислим величину:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}} = 0,21.$$

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| = 0,23 > 0,21.$$

Неравенство выполняется, поэтому нулевая гипотеза отвергается, т.е. нельзя считать сравниваемые средние оценками одной и той же генеральной совокупности. Двустороннее исследование показало, что гипотезы о равенстве дисперсий и средних отвергается только в опытной группе ОГ-4.

Подведём итоги параграфа:

1. На основании полученных данных мы имеем право считать, что уровень хореографических умений у дошкольников опытной группы ОГ-4 выше, чем у детей контрольной группы и опытных групп ОГ-1, ОГ-2 и ОГ-3.

2. Повышение уровня становления хореографических умений произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Следовательно, мы имеем право считать, что произошедшие изменения в уровнях становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста опытной группы ОГ – 4 являются следствием комплексной реализации педагогических условий эффективного функционирования спроектированной нами практико-ориентированной модели и способствуют основной задаче – становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

1. Формирующий этап опытно – поисковой работы показал, что становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста протекает более успешно в рамках спроектированной практико-ориентированной модели, отражающей эволюционные тенденции в дошкольном образовании, ведущие идеи полихудожественного, типологического и партисипативного подходов, специфику хореографического образования, результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы, ведущие идеи совершенствования и развития теории и практики становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Нами выделены три уровня становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста: низкий, средний и высокий, - отличающиеся поэтапным продвижением дошкольника от низкого к среднему, а от среднего – к высокому уровню.

3. В основу организации и проведения опытно-поисковой работы положены принципы целостности, объективности, эффективности и достоверности, которые в своей совокупности позволили получить объективные данные о протекании процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста. В ходе проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы определены принципы и методика реализации теоретически обоснованного комплекса педагогических условий, включающего:

- учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе, с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;
- использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) для

формирования хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста;

- системное применение ассоциативной хореографии;
- применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

4. Содержательно-процессуальные особенности названных педагогических условий проявляются в том, что они: а) реализуются по отношению к спроектированной практико-ориентированной модели; б) их комплексная реализация повышает степень воздействия, оказываемого каждым в отдельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено проектированию практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании, а также комплекса педагогических условий её успешной реализации. В основу исследования положено решение такой многоаспектной проблемы, как становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, которое может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методической основы выступит соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов в соответствии с принципами положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуационности, толерантности. Это позволило, в свою очередь, более четко сформировать цель, формы, методы и содержание работы «Становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста».

Повышение уровня всех компонентов становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста произойдет, если представить этот процесс в виде практико-ориентированной модели, спецификой которой является акцент на партисипативную деятельность педагога и дошкольника.

Успешность реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста зависит от комплекса педагогических условий:

- учета специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применения танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе, с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;

- использования движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений дошкольников;
- системного применения ассоциативной хореографии;
- применения хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

В соответствии с целью и гипотезой мы осуществляли действия, которые позволили решить следующие задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в педагогической теории и практике и на данной основе выявить сущность, структуру и последовательность её развития.

2. Спроектировать практико-ориентированную модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования.

3. Выявить, научно обосновать и в ходе опытно – поисковой работы проверить успешность реализации педагогических условий становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования.

4. Разработать научно-методические рекомендации по становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе теоретического анализа мы уточнили и систематизировали понятийный аппарат проблемы исследования, включающий в себя такие понятия, как «хореографические основы у детей старшего дошкольного возраста», «хореографические умения дошкольников», «хореографические навыки», - раскрыли педагогическую сущность процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста как ценностно-ориентированного, целенаправленного и динамичного явления.

Выявлена следующая структура хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста:

– Двигательные умения: умение ритмично, музыкально, координировано, сбалансировано двигаться, удерживая правильное положение корпуса, рук и головы; умение самостоятельно исполнять доступные танцевальные движения различной видовой направленности после словесного объяснения или практического показа педагогом данного танцевального движения; умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в соответствии с заданным рисунком танца.

– Музыкально-ритмические умения: умение воспринимать характер музыки, анализировать и отражать его в движениях и пластике; умение выполнять музыкально-ритмические упражнения и игры по заданию педагога; умение исполнять музыкально-ритмические импровизации.

– Творческие умения: умение выразительно и одухотворенно передавать танцевальные образы, используя средства хореографии; умение импровизировать под незнакомую музыку; умение создавать новые танцевальные движения, интерпретировать знакомые движения; умение составлять танцевальные композиции на основе наработанного хореографического материала.

Соединение полихудожественного, типологического и партисипативного подходов позволяет учитывать особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений дошкольников, а также отбирать наиболее эффективные методики развития процесса становления хореографических умений у дошкольников. Таким образом, соединение полихудожественного, типологического и партисипативного подходов позволяет учитывать художественно-творческие особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений, определяющую индивидуальными особенностями развития дошкольника, а также отбирать наиболее эффективные методики процесса становления хореографических умений. Анализ исследования подходов общенаучного, конкретно – научного и методико-технологического уровней указывает на их глубокое внутреннее

единство, взаимосвязь, взаимодополняемость, комплиментарность. Каждый из проанализированных подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Основу и новизну спроектированной практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста составляет система принципов: а) принцип положительной мотивации хореографической деятельности – актуализация различных мотивов, побуждающих дошкольника к хореографической деятельности, в основе которой лежат потребности в самоуважении и самоактуализации дошкольника; б) принцип культуросообразности - культивирование определенных этических установок по отношению к многонациональной хореографической культуре, к культуре своего народа, стремление к балансу между традициями и новациями; в) принцип гендерности – принцип социализации ребенка в традиционном обществе, формирующий адекватный национальному менталитету гендерный образ «Я» дошкольника; г) принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе: у детей формируются навыки групповой работы, позитивная взаимозависимость членов группы, навыки свободного общения, готовность совершенствования хореографических умений; д) принцип ситуационности концентрируется на том, что самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней в процессе становления хореографических умений у дошкольников; е) принцип толерантности: воспитание у детей уважения, принятия и понимания многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Исследованием установлено, что главным механизмом модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста являются функции (планирование, мотивация, организация образовательной деятельности, партисипативная деятельность, контроль,

коррекция), представляющие собой вид организационных действий педагога (с позиции субъект – субъектных отношений – организационных воздействий на виды образовательной деятельности, в частности, хореографической деятельности детей старшего дошкольного возраста). Доминантной в этом процессе является функция партисипативной деятельности, проявляющаяся в системе обмена информацией и личностно развивающего взаимодействия педагога и ребенка в совместной образовательной деятельности, основанной на принципах субъект - субъектности и продуктивности.

Программно-методическое обеспечение практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста включает: а) мотивационный компонент (осознание потребности в хореографической деятельности, постановка целей, возникновение интереса к хореографической деятельности); б) когнитивный компонент – привлечение знаний о сущности хореографической задачи и путях её решения (выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр видеоматериалов и фотографий, «личный исполнительский пример», подражание, объяснение техники исполнения и пр.); в) технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение развития процесса становления хореографических умений у дошкольников (постановка образовательных задач, повторение предыдущего и подача нового материала, объяснение техники исполнения новых танцевальных движений, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в хореографической деятельности, подведение итогов, коррекция и пр.), а также новые элементы современной педагогической технологии хореографического обучения: нетрадиционные и интегрированные хореографические занятия, творческие хореографические проекты, контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, хореографические портфолио и др.

В ходе исследования установлено, что процесс становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста проходит следующие этапы: подача образовательной информации, организация самостоятельной работы детей дошкольного возраста, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекция становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Выявленный комплекс педагогических условий реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста ориентирован на требования, предъявляемые современным обществом к дополнительному дошкольному образованию, тенденции изменения содержания дошкольного образования в целом, результаты выявленной специфики становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был представлен следующий комплекс педагогических условий: учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танца) для формирования хореографических умений у дошкольников; системное применение ассоциативной хореографии; применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Учет специфики и разнообразие типов хореографических занятий оказывает положительное влияние на становление хореографических умений у дошкольников. Хореографические занятия комбинированного типа, интегративные занятия на сюжетной основе увлекают детей, повышают их

активность, стимулируют творческое воображение и произвольное внимание, обогащают эмоциональный опыт.

Применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе, с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям имеет направленность на формирование художественно – интеллектуального уровня подготовки дошкольников, и исполнительских (хореографических) умений в процессе обучения.

Процесс подбора танцевального репертуара должен происходить по принципу его усложнения и соответствия целям и задачам хореографического обучения и опираться на следующие критерии и принципы: художественность и увлекательность; педагогическую целесообразность и учет воспитательных задач; творческую самостоятельность и концепцию развивающего обучения в хореографии; учет индивидуальных качеств детей; мировоззренческую направленность и дальнюю и ближнюю перспективы развития; историзм, раскрывающий реальный путь развития танцевального искусства.

Использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) подразумевает знакомство с классическим танцем, богатством народного танцевального творчества, особенностями бального танца как дуэтного вида танцев, подвижностью и непредсказуемостью современного танца и регламентирует поэтапность освоения движений. Интеграция различных видов хореографических дисциплин выступает основой для решения задач становления хореографических умений у дошкольников.

Системное применение ассоциативной хореографии основано на идее синтетичности танцевального искусства, которое тесно связано с музыкой (сопровождением), литературой (сюжетной основой), декоративно-прикладным искусством (костюмом, декорациями, реквизитом). Ассоциативная хореография призвана на основе полихудожественного

подхода развивать ребенка через движение с помощью интегрированных свойств хореографии и их комплексного взаимодействия с другими видами художественной деятельности, направленных на формирование хореографических умений у дошкольников.

Применение хореографического портфолио подразумевает: создание ситуации успеха, повышение самооценки и уверенности в собственных возможностях, максимальное раскрытие индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитие познавательных интересов дошкольников, формирование установки на творческую деятельность, развитие мотивации дальнейшего творческого роста, приобретение навыков рефлексии, формирование умения анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями, стимулирование стремления к самосовершенствованию. В нашем исследовании уделяется особое внимание развитию и совершенствованию хореографических (танцевальных) умений дошкольников, что является особенностью разработанного нами хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений детей старшего дошкольного возраста.

Новизна выявленных нами педагогических условий заключается в определении их специфических особенностей применительно к предмету нашего исследования, а также в том, что они ранее не использовались в комплексе для становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

В заключении диссертации изложены следующие выводы:

1. **Хореографические умения** - это исполнение ребенком несовершенных, некоординированных, неэкономичных танцевальных движений при непрерывном контроле за содержательно-образной, технической и музыкальной составляющей этого движения. Структура хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста такова:

– двигательные умения: умение ритмично, музыкально, координировано, сбалансировано и эмоционально двигаться, удерживая правильное положение корпуса, рук и головы; умение самостоятельно исполнять доступные танцевальные движения различной видовой направленности после словесного объяснения и практического показа педагогом данного танцевального движения; умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в соответствии с заданным рисунком танца;

– музыкально-ритмические умения: умение воспринимать характер музыки, анализировать и отражать его в движениях и пластике; умение выполнять музыкально-ритмические упражнения и игры по заданию педагога; умение исполнять музыкально-ритмические импровизации;

– творческие умения: умение выразительно и одухотворенно передавать танцевальные образы, используя средства хореографии; умение импровизировать под незнакомую музыку; умение создавать новые танцевальные движения, интерпретировать знакомые движения и составлять танцевальные композиции на основе наработанного хореографического материала.

2. Теоретико-методической основой становления хореографических умений у детей дошкольного возраста является соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, что позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений, определяющейся конкретной ситуацией, хореографическими способностями и уровнем хореографической подготовленности детей дошкольного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью эффективного развития процесса становления хореографических умений у дошкольников.

3. Спроектирована практико-ориентированная модель становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в

дополнительном образовании на основе принципов положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуационности, толерантности.

Практико-ориентированная модель отражает взаимосвязь её структурных компонентов: планирования, мотивации, организации образовательной деятельности дошкольников, партисипативной деятельности, контроля, коррекции. Спецификой данной модели является акцентирование на организации партисипативной деятельности, проявляющееся в системе обмена информацией и личностно – развивающего взаимодействия педагога и дошкольника, основанной на принципах субъект – субъектности и продуктивности. Реализация практико-ориентированной модели проходит следующие этапы: введение образовательной информации, тренинг, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

4. Программно-методическое обеспечение практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста включает: а) мотивационный компонент (осознание потребности в хореографической деятельности, постановка целей, возникновение интереса к хореографической деятельности); б) когнитивный компонент – привлечение знаний о сущности хореографической задачи и путях её решения (выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр фотографий и видеоматериалов, «личный исполнительский пример», подражание, объяснение техники исполнения и пр.); технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение становления хореографических умений у дошкольников, постановка образовательных задач, повторение предыдущего и подача нового материала, объяснение техники исполнения новых танцевальных

движений, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в выполнении танцевальных движений, обязательное подведение итогов и пр., а также новые элементы современной педагогической технологии: нетрадиционные хореографические занятия, контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, творческие хореографические проекты, хореографические портфолио.

5. Педагогическими условиями реализации практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста являются: учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; применение танцевального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе, с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, бального и современного танцев) для формирования хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста; системное применение ассоциативной хореографии; применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений дошкольников.

Проведенная опытно-поисковая работа подтверждает, что реализация намеченных путей и средств становления хореографических умений у детей дошкольного возраста способствует достижению более высоких качественных результатов.

Полученные данные наглядно доказывают, что результаты в опытных группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у детей в контрольной группе высокий уровень хореографических умений вырос на 7,6 %, то в опытных группах он в среднем вырос на 16,05 %; средний уровень – в контрольной группе не изменился, в опытных вырос на 3,52 %, соответственно; количество дошкольников с низким уровнем становления

хореографических умений уменьшилось в экспериментальных группах на 19,57 %, в то время как в контрольной – лишь на 10 %.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы становления хореографических умений у дошкольников в дополнительном образовании, однако, общий подход к построению практико-ориентированной модели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста апробирован, и он дал положительные результаты. Наряду с этим мы считаем, что существует ряд вопросов, требующих более углубленного и серьезного изучения.

Таковыми, с нашей точки зрения, являются выявление новых факторов и условий успешного становления хореографических умений у дошкольников; разработка теоретических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов-хореографов для работы в ДОУ; детальная разработка методико-технологического обеспечения процесса становления хореографических умений у дошкольников; подготовка индивидуальных коррекционных программ совершенствования детей с недостатками в физическом развитии в процессе занятий хореографией в ДОУ.

Дальнейшие исследования мы и будем продолжать с учетом обозначенных направлений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова - Славская, К. А. Особенности типологического подхода и методы исследования личности [Текст] / К. А. Абульханова - Славская // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 18-25.
2. Акбарова, Р. Т. Творческое развитие в процессе музыкально-хореографической деятельности детей 6-ти лет [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Акбарова Р. Т. – М., 1998. – 143 с.
3. Акишев, С. В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Акишев С. В. – М., 1989. – 186 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 496 с.
5. Аникеева, Н. П. Режиссура педагогического взаимодействия [Текст]: учеб. пособие / Н. П. Аникеева, Г. В. Винникова, С. А. Смирнов. – Новосибирск: НГПИ, 1991. – 92 с.
6. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] / Ю. Д. Апресян // Избр. труды. – М., 1995. – С. 348 – 388.
7. Аркина, Н. Е. Языком танца [Текст] / Н. Е. Аркина. – М.: Знание, 1975. – 56 с.
8. Арсентьева, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве [Текст]: учеб. пособие / В. П. Арсентьева. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
9. Атитанова, Н. В. Танец как смысловая универсалия [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / Н. В. Атитанова. – Саранск, 2000. – 22 с.
10. Афанасьева, О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст]: моногр. / О. Ю. Афанасьева. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.

11. Бабаджан, Т. С. Музыкально-двигательная работа с дошкольниками [Текст] / Т. С. Бабаджан. – М.: Гос. муз. изд-во, 1936. – 108 с.
12. Бакушинский, А. В. Исследования и статьи [Текст]: избр. искусствовед. тр. / А. В. Бакушинский. – М.: Сов. художник, 1981. – 351 с.
13. Барышникова, Т. К. Азбука хореографии [Текст]: метод. указания / Т. К. Барышникова. – СПб.: ЛЮКСИ: РЕСПЕКС, 1996. – 256 с.
14. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: моногр. / В. А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 354 с.
15. Белоус, Т. А. Коррекционная направленность музыкально-ритмических занятий во вспомогательной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белоус Т. А. – К., 2002. – 176 с.
16. Блок, Л. Д. Классический танец: история и современность [Текст] / Л. Д. Блок. – М.: Искусство, 1987. – 556 с.
17. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст]. В 2 т. Т. 1 / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
18. Богданов, Г. Несколько глаголов к фольклорному танцу [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г. Богданов. – М.: Всерос. муз. о-во, 1996. – 72 с.
19. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблема формирования личности [Текст] / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 201 с.
20. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст]: (психол. исслед.) / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
21. Бриске, И. Э. Мир танца для детей [Текст] / И. Э. Бриске; ЧГАКИ. – Челябинск, 2005. – 35 с.
22. Брохман, И. Что такое вальдорфская педагогика [Текст] / И. Брохман // Семья и шк. – 1990. – № 11. – С. 49-51.

23. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: программа по ритм. пластике для детей дошк. и мл. шк. возраста [Текст] / А. И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
24. Ваганова, А. Я. Основы классического танца [Текст] / А. Я. Ваганова. – Л.: ГИХЛ, 1934. – 158 с.
25. Вагапова, Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах [Текст] / Д. Х. Вагапова. – М.: Цитадель, 1999. – 459 с.
26. Васильева, Т. И. Тем, кто хочет учиться балету [Текст]: правила приема в балетную шк. и методика обучения клас. танцу / Т. И. Васильева. – М.: ГИТИС, 1994. – 158 с.
27. Васильева-Рождественская, М. В. Историко-бытовой танец [Текст]: учеб. пособие для сред. спец. и высш. учеб. заведений / М. В. Васильева-Рождественская. – М.: Искусство, 1987. – 382 с.
28. Венгер, Л. А. Педагогика способностей [Текст] / Л. А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
29. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст]: пособие для педагогов дошк. учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Мозаика-синтез, 2008. – 108 с.
30. Ветлугина, Н. А. Содержание и методы обучения различным видам музыкальной деятельности детей с четырех до семи лет [Текст] / Н. А. Ветлугина // Эстетическое воспитание в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1978. – С. 74-96.
31. Вильчковский, Э. С. Педагогические основы процесса формирования двигательной подготовленности детей 3-7 лет [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Э. С. Вильчковский; Киев. гос. пед. институт им. А. М. Горького. – К., 1989. – 44 с.
32. Вильчковский, Э. С. Психолого-педагогические основы системы физического воспитания дошкольников [Текст] / Э. С. Вильчковский // Воспитание детей дошкольного возраста / Прокопенко Л. Н., Титаренко Т. М., Тищенко С. П. и др.; под ред. Л. Н. Прокопенко. – К., 1990. – С. 319-364.

33. Волков, Б. С. Дошкольная психология: психологическое развитие от рождения до школы [Текст]: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. А. Волкова. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Академ. проект, 2007. – 286 с.
34. Всемирная энциклопедия. Философия [Текст] / гл. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ; Минск: Харвет: Современ. литератор, 2001. – 1312 с.
35. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
36. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
37. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]: психол. исслед. / Л. С. Выготский. – М.: ЛАБИРИНТ, 1996. – 414 с.
38. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель: ЛЮКС, 2005. – 670 с.
39. Выготский, Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции [Текст] / Л. С. Выготский. - 5-е изд. – М.: ЛАБИРИНТ, 2004. – 413 с.
40. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
41. Глушак, Н. М. Исследование эффективности танцевальных упражнений в физическом воспитании школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Глушак Н. М. – М., 1996. – 21 с.
42. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания для детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
43. Годовский, В. М. Взаимосвязь художественного и педагогического воздействия в детском хореографическом коллективе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Годовский В. М. – Л., 1990. – 21 с.
44. Горстко, А. Б. Познакомьтесь с математическим моделированием [Текст] / А. Б. Горстко. – М.: Знание, 1991. – 160 с.

45. Горшкова, Е. В. О формировании музыкально-двигательного творчества в танце [Текст] / Е. В. Горшкова // Дошк. воспитание. – 1991. – № 12. – С. 47-55.
46. Горшкова, Е. В. От жеста к танцу [Текст]: пособие для муз. рук. ДОУ / Е. В. Горшкова. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 78 с.
47. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
48. Гридчик, О. В. Развитие музыкальности детей в условиях комплексного взаимодействия искусств (на материале дошкольного образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Гридчик О. В. – Орел, 2001. – 24 с.
49. Грюнелиус, Э. М. Вальдорфский детский сад: воспитание детей младшего возраста [Текст] / Э. М. Грюнелиус; пер. с нем. М. В. Тольской. – М.: Мир кн., 1992. – 72 с.
50. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 542 с.
51. Давыдов, В. Г. От детских игр к творческим играм и драматизации [Текст] / В. Г. Давыдов // Театр и образование. – М., 1992. – С. 154-173.
52. Давыдова, М. А. Музыкальное воспитание в детском саду: средняя, старшая и подготовительные группы [Текст] / М. А. Давыдова. – М.: ВАКО, 2006. – 240 с.
53. Далькроз, Ж. Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства [Текст]: шесть лекций / Ж. Э. Далькроз. – 2-е изд. – М.: Изд-во журн. «Театр и искусство», 1992. – 120 с.
54. Джурицкий, А. Н. История педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / А. Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
55. Дошкольное образование [Текст]: слов. терминов / [сост. Виноградова Н. А. и др.]. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 400 с.

56. Драговоз, Л. А. Педагогические условия обучения старших дошкольников двигательным действиям [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Драговоз Лидия Анатольевна. – Челябинск, 2003. – 172 с.
57. Дункан, Д. У. Основопологающие идеи в менеджменте и управленческой практике [Текст]: пер. с англ. / Д. У. Дункан. – М.: Дело, 1996. – 272 с.
58. Евстратова, Н. А. Движение под музыку в системе организации здорового образа жизни дошкольника в детском саду [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Евстратова Н. А. – Самара, 1997. – 190 с.
59. Ермолаева, М. В. Практическая психология детского творчества [Текст] / М. В. Ермолаева. – М.: Моск. психолого-пед. ин-т, 2001. – 194 с.
60. Ерохина, О. В. Школа танцев для детей [Текст] / О. В. Ерохина. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 10 с.
61. Ершова, О. В. Теоретические и методические основы пластико-хореографической подготовки специалистов социокультурной деятельности в вузе культуры и искусств [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ершова О. В. – М., 2000. – 167 с.
62. Есаулов, И. Г. Хореодраматургия (искусство балетмейстера) [Текст] / И. Г. Есаулов. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2000. – 320 с.
63. Жиленко, М. Н. Танец как форма коммуникации в социокультурном пространстве [Текст]: дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / Жиленко М. Н. – М., 2000. – 196 с.
64. Загвозднин, В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки [Текст] / В. К. Загвозднин // Шк. технологии. – 2004. – № 3. – С. 179-185.
65. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-групп, 2005. – 74 с.
66. Загорц, М. Танцы [Текст] / Мета Загорц. – М.: Ижица, 2003. – 79 с.
67. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Омега-Л, 2010. – 58 с.

68. Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А. В. Запорожец // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1996. – С. 84-86.
69. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 43 с.
70. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 18-25.
71. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Академия, 1997. – 280 с.
72. Игра в социокультурном развитии дошкольника [Текст] // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. – СПб., 2004. – С. 35-45.
73. Истоки: базисная программа развития ребенка-дошкольника [Текст] / [Алиева Т. И., и др.]; науч. ред. Парамонова Л. А., Давидчук А. Н., Тарасова К. В. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Карапуз, 2001. – 303 с.
74. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Лань, 1996. – 384 с.
75. Калугина, Г. К. Оздоровительная направленность художественной гимнастики в физическом воспитании детей дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Калугина Галина Константиновна. – Челябинск, 2003. – 187 с.
76. Как организовать коллектив дошкольников [Текст] / М. Хондз, Т. Сисидо, М. Исикава и др.; пер. с яп. Н. С. Макаровой. – М.: Педагогика, 1991. – 147 с.
77. Канке, В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия [Текст] / В. А. Канке. – М.: Логос, 2000. – 320 с.

78. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе: педагогика Р. Штейнера: из опыта междунар. движения вальдорф. шк. [Текст] / Ф. Карлгрен. – М.: Изд-во Моск. центра вальдорф. педагогики, 1993. – 269 с.
79. Коловарский, Т. Б. Ориентация на отбор одаренных детей для профессионального обучения хореографии [Текст]: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Коловарский Т. Б. – М., 1974. – 73 с.
80. Колодницкий, Т. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и тацы для детей: учеб.-метод. пособие для педагогов [Текст] / Т. А. Колодницкий. – М.: Гном-пресс, 2000. – 64 с.
81. Колтунова, М. В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет [Текст]: учеб. пособие / М. В. Колтунова. – 2-е изд. доп. – М.: Логос, 2005. – 312 с.
82. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие [Текст] / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1989. – 504 с.
83. Конвенция о правах ребенка [Текст]. – М.: Инфра-М., 2001. – 77 с.
84. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное образование России в документах и материалах. – М., 2001. – С. 226-250.
85. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М., 2002. – 28 с.
86. Коренева, Т. Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: учеб.-метод. пособие. В 2 ч. / Т. Ф. Коренева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 2 ч.
87. Корчаловская, Н. В. Комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников [Текст]: метод. пособие / Н. В. Корчаловская, Г. Д. Посевина. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 282 с.
88. Кохановский, В. П. Философия и методология науки [Текст] / В. П. Кохановский. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 574 с.
89. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
90. Краних, Э. М. Свободные вальдорфские школы [Текст]: пер. с нем. / Э. М. Краних. – М.: Моск. центр вальдорф. педагогики, 1992. – 32 с.

91. Кригер, Е. Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кригер Е. Э. – Барнаул, 2000. – 45 с.
92. Крутецкий, В. А. Психология [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
93. Ланч-Фрейзер, Д. Психология танца [Текст] / Д. Ланч-Фрейзер; пер. с англ. Ю. В. Ушаковой. – М.: Изд-во РОУ, 1997. – 149 с.
94. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
95. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
96. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]. В 2 т. Т. 1 / П. Ф. Лесгафт. – М.: АПН РСФСР, 1951. – 336 с.
97. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А. В. Либин. – М.: Академия, 2004. – 527 с.
98. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества [Текст] / Д. С. Лихачев. – СПб.: БЛИЦ, 1999. – 191 с.
99. Локк, Дж. Мысли о воспитании [Текст] / Дж. Локк // История дошкольной зарубежной педагогики. – М.: ИНФРА, 1974. – С. 74-90.
100. Лопухов, Ф. В. Хореографические откровения [Текст] / Ф. В. Лопухов. – М.: Искусство, 1971. – 215 с.
101. Лопухов Ф. В. Шестьдесят лет в балете [Текст] / Ф. В. Лопухов. – М.: Искусство, 1966. – 367 с.
102. Лукиан О пляске [Текст] / Лукиан // Собр. соч. – СПб., 2001. – Т. 2. – С. 30-48с.
103. Малюков, А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности [Текст]: науч.-метод. пособие / А. Н. Малюков. – Дубна: Феникс, 1999. – 253 с.

104. Майнулов, Б. Б. Развитие нравственных и эстетических ценностей личности ребенка в процессе хореографического творчества [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Мануйлов Б. Б. – М., 2001. – 21 с.
105. Мартыненко, Е. В. педагогические условия формирования хореографических умений детей 5-6 летнего возраста в дошкольных учреждениях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Мартыненко Елена Владимировна. – Бердянск, 2005. – 240 с.
106. Межличностное познание, общение и понимание [Текст]: хрестоматия / сост. Л. И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 204 с.
107. Мессерер, А. М. Уроки классического танца [Текст] / А. М. Мессерер. – М.: Искусство, 1967. – 552 с.
108. Метлов, Н. А. Музыка – детям [Текст] / Н. А. Метлов; сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева. – М.: Провсещение, 1995. – 144 с.
109. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» [Текст] / под ред. В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 344 с.
110. Михайлова, Л. И. Музыкальное воспитание в дошкольных учреждениях [Текст] / Л. И. Михайлова, Н. А. Метлов. – М.: Учпедгиз, 1935. – 96 с.
111. Михайлова, М. А. Танцы, игры, упражнения для красивого движения [Текст] : в помощь муз. руководителям, воспитателям и родителям / М. А. Михайлова, Т. В. Воронина. – Ярославль: Акад. Холдинг, 2000. – 112 с.
112. Молчанова, З. М. Личностное портфолио старшеклассника [Текст]: учеб.-метод. пособие / З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, Т. В. Черникова; под ред. Т. В. Черниковой. – М.: Глобус, 2006. – 128 с.
113. Мониторинг в детском саду [Текст] / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогберидзе и др. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 592 с.
114. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка [Текст] / М. Монтессори. – М.: Монтессори-центр, 1993. – 168 с.

115. Мясичев, В. Н. Психология отношений [Текст]: избр. психол. тр. / В. Н. Мясичев; Акад. пед. и соц. наук. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
116. Некрасов, А. С. Методика развития координационных способностей дошкольников с применением элементов спортивных бальных танцев [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Некрасов Андрей Сергеевич. – Белгород, 2006. – 160 с.
117. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст] / Н. И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
118. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: моногр. / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
119. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление физкультурным образованием старших дошкольников: теоретико-методологический аспект [Текст]: моногр. / Е. Ю. Никитина, В. Г. Макаренко. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
120. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст]: моногр. / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
121. Никитина, Е. Ю. Управление дифференциацией образования [Текст]: учеб.-практ. пособие / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 281 с.
122. Нилов, В. Н. Хореография в системе художественного воспитания школьников: теория и практика [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Нилов В. Н. – М., 1998. – 216 с.
123. Новер, Ж. Ж. Письма о танце [Текст] / Ж. Ж. Новер. – Л.; М.: Искусство, 1965. – 375 с.
124. Об утверждении и внедрении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной

программы дошкольного образования [Текст]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации, № 655 // Обруч. – 2010. – № 2. – С. 1-6.

125. Общая и профессиональная педагогика [Текст]: учеб. пособие / авт.-сост. Г. Д. Бухарева и др. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – 298 с.

126. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. Акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2001. – 994 с.

127. Орф К. «Шульверн». Итоги и задачи [Текст] / К. Орф // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа: сб. ст. / под ред. Л. А. Баренбойма. – М., 1978. – С. 51-64.

128. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст]: моногр. / под ред. Д. Б. Эльконина, А. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1998. – 136 с.

129. Палавандишвили, М. П. Формирование чувства ритма у детей 5-7 лет (на занятиях по ритмике в детском саду) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Палавандишвили М. П. – М., 1972. – 22 с.

130. Парфенов, В. И. Основы композиции танца [Текст] : эксперимент. учеб. для студентов вузов, колледжей и училищ культуры и искусства / В. И. Парфенов; ЧГАКИ. – Челябинск, 2001. – 185 с.

131. Папка личных достижений школьника – «портфолио»: теория вопроса и практика реализации [Текст] / Т. Г. Новикова и др.; под ред. Т. Г. Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2006. – 112 с.

132. Педагогика Марии Монтессори [Текст]: курс лекций. – М.: Моск. Монтессори-центр, 1993. – 80 с.

133. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 274 с.

134. Пенькова, И. В. Профилактика нарушений осанки детей младшего школьного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Пенькова И. В. – Омск, 1997. – 164 с.
135. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
136. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – М., 1969. – С. 55-231.
137. Поддьяков, Н. Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников [Текст] / Н. Н. Поддьяков, А. Н. Поддьяков. – Нижний Новгород: [б. и.], 1999. – 198 с.
138. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 526 с.
139. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.
140. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Москва-синец, 2006. – 229 с.
141. Психология [Текст]: слов. / под ред. А. В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
142. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов [Текст] / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
143. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
144. Психология физического воспитания и спорта [Текст]: учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / под ред. Т. Т. Джамгарова, А. Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.

145. Пуртова, Т. В. Учите детей танцевать [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Пуртова, А. Н. Беликова, О. В. Кветная. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
146. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандашвили; под ред. О. П. Радыновой. – М.: Просвещение : ВЛАДОС, 1994. – 223 с.
147. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей [Текст] / О. П. Радынова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
148. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2005. – 432 с.
149. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 335 с.
150. Рождественская, Н. В. Психология художественного творчества [Текст] / Н. В. Рождественская. – СПб. : Санкт-Петерб. гос. ун-т, 1997. – 272 с.
151. Роман с танцем [Текст] / сост. М. Ю. Ерёмина. – СПб.: Созвездие, 1998. – 252 с.
152. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993 – 1999. – 2 т.
153. Ротерс, Т. Т. Теория и методика развития личности школьника на ритмических занятиях в общеобразовательной школе [Текст] / Т. Т. Ротерс. – Луганск : Альма матер, 2001. – 280 с.
154. Рубаненко, А. М. Социокультурный потенциал спонтанного танца [Текст]: дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / Рубаненко А. М. – Н. Новгород, 2001. – 168 с.
155. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
156. Руднева, Л. В. Педагогические условия формирования у дошкольников готовности к обучению двигательным действиям [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Руднева Л. В. – Тула, 2003. – 153 с.

157. Руднева, С. Д. Музыкальное движение [Текст]: метод. пособие / С. Д. Руднева, Э. М. Фиш. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Гуманитар. акад., 2000. – 320 с.
158. Румер, М. А. О детском музыкальном творчестве. Из истории вопроса [Текст] / М. А. Румер // Из истории музыкального воспитания / сост. О. А. Апрашкина. – М., 1990. – С. 109-113.
159. Савва, Л. И. Развитие опыта познания человека человеком [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л. И. Савва, О. Е. Масленникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 89 с.
160. Саппорта, К. Поиск красоты всегда бывает болезненным [Текст] / К. Саппорта // Сов. балет. – 1996. – № 1/2. – С. 17.
161. Севастьянихина, Т. Г. Влияние обучения бальным танцам на развитие детей младшего школьного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Севастьянихина Т. Г. – СПб, 1999. – 22 с.
162. Секрет танца [Текст] / сост. Т. К. Васильева. – СПб.: Динамит: Золотой век, 1997. – 480 с.
163. Сидоренко, В. Н. Организационно-педагогическое обеспечение процесса развития отечественной системы дошкольного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Сидоренко В. Н. – М., 2006. – 168 с.
164. Слонимский, Ю. А. В честь танца [Текст] / Ю. А. Слонимский. – М.: Искусство, 1968. – 370 с.
165. Слуцкая, С. А. Танцевальная мозаика: хореография в детском саду [Текст] / С. А. Слуцкая. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. – 272 с.
166. Смит Л. Танцы. Начальный курс [Текст] / Люси Смит. – М.: Астрель : АСТ, 2001. – 48 с.
167. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. энцикл., 1982. – 1599 с.
168. Современный бальный танец [Текст] / под ред. В. М. Стриганова, В. И. Уральской. – М.: Просвещение, 1978. – 431 с.

169. Тарантей, В. П. Социально-педагогические проблемы подготовки учителей в условиях непрерывного образования [Текст] / В. П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 134 с.
170. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К. В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
171. Тарасова, К. В. Формирование восприятия музыкального ритма у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Тарасова К. В. – М., 1974. – 17 с.
172. Телегин, А. А. Народно-сценический танец и методика его преподавания [Телегин]: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусства / А. А. Телегин. – Самара, 2005. – 229 с.
173. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
174. Теплов, Б. М. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Просвещение, 1963. – 239 с.
175. Трубайчук, Л. В. Феноменология развития одарённости детей дошкольного возраста [Текст]: моногр. / Л. В. Трубайчук. – М.: Баллас, 2010. – 166 с.
176. Уральская, В. И. Природа танца [Текст] / В. И. Уральская. – М.: Сов. Россия, 1981. – 110 с.
177. Ушакова, Ю. В. Педагогические особенности занятий образной хореографией с детьми младшего возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ушакова Ю. В. – М., 2001. – 190 с.
178. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 558 с.
179. Федина, Н. В. ФГТ: найти 10 отличий [Электронный ресурс] / Н. В. Федина // Обруч. - 2010. - № 2. - Режим доступа: <http://www.do.isiorao.ru/news/FGT-Fedina.php>

180. Фельденкрайз, М. Осознание через движение [Текст]: 12 практ. уроков / М. Фельденкрайз. – СПб.: Ин-т общегуманитар. исслед.: Университет. кн., 2000. – 151 с.
181. Филатов, С. В. Ассоциативный аспект как метод усвоения танцевальных навыков балетмейстеров [Текст] / С. В. Филатов // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов театральных вузов: сб. фрагментов дис. исслед. – М., 1996. – Вып. 3. – С. 28-39.
182. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 356 с.
183. Философско-литературное наследие Г. В. Плеханова [Текст] / под ред. Б. А. Чагина. – М.: Наука, 1974. – 654 с.
184. Фирелёва, Ж. Е. Са-Фи-Данс. Танцевально-игровая гимнастика для детей [Текст]: учеб.-метод. пособие для педагогов дошкол. и шк. учреждений / Ж. Е. Фирелёва, Е. Г. Сайкина. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 234 с.
185. Фольклор – музыка – театр [Текст]: программы и конспекты занятий для педагогов доп. образования, работающих с дошкол.: программно-метод. пособие / под ред. С. И. Мерзляковой. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 212 с.
186. Фомин, А. С. Детский танец в системе воспитания и образования [Текст] / А. С. Фомин. – Новосибирск: НГПУ, 1989. – 55 с.
187. Фребель, Ф. Подвижные игры, как целое, выводимое из жизни ребенка и склонности его к игре [Текст] / Ф. Фребель // Педагогические сочинения: пер. с нем. – М., 1913. – Т. 2: Детский сад. – С. 423-510.
188. Фридман, Л. М. Психология, общего образования [Текст]: пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии, 1997. – 288 с.
189. Хижная, О. П. Формирование художественно-творческой самостоятельности младших школьников в процессе музыкально-сценической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хижная О. П. – К., 1993. – 130 с.

190. Холл, Д. Учимся танцевать [Текст]: веселые уроки танцев для дошколят / Джим Холл; пер. с англ. Т. В. Сидорина. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 184 с.
191. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / сост. А. К. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 527 с.
192. Художественно-эстетическое развитие дошкольников [Текст]: интегрир. занятия: музыка, рисование, литература, развитие речи / сост. Е. П. Климова. – Волгоград: Учитель, 2006. – 77 с.
193. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст]: учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
194. Хьелл, Л. Теория личности [Текст]: (осн. положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 608 с.
195. Чайгиц, Л. А. Современные дошкольные учреждения (воспитательные возможности и перспективы развития) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Чайгиц Л. А. – М., 1999. – 18 с.
196. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова; под ред. М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
197. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества [Текст] / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
198. Школьников, Л. С. Рассказы о танцах [Текст] / Л. С. Школьников. – М.: Сов. Россия, 1968. – 128 с.
199. Штерн, В. Психология раннего детства до шести лет [Текст] / В Штерн. – Минск: Харвест, 2003. – 400 с.
200. Штоф, В. А. Моделирование в философии [Текст] / В. А. Штоф. – М.: Высш. шк., 1978. – 269 с.
201. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Текст] / сост. Л. А. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1976. – 368 с.
202. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

203. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т, 1995. – 416 с.
204. Эльяш, Н. И. Образы танца [Текст] / Н. И. Эльяш. – М.: Знание, 1970. – 238 с.
205. Эндрюс, Т. Магия танца [Текст] : пер. с англ. / Т. Эндрюс. – М.: ReFL. – book, 1996. – 256 с.
206. Эстетика: слов. [Текст] / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
207. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина и др.; под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
208. Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства [Текст] / под ред. Е. В. Коноровой. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 47 с.
209. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б. П. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 83 с.
210. Юсов, Б. П. К проблеме о взаимосвязи искусства в детском художественном развитии [Текст] / Б. П. Юсов // Теория эстетического воспитания. – М., 1975. – С. 43-55.
211. Юсов, Б. П. Новые горизонты школьного искусства и культуры [Текст] / Б. П. Юсов // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: сб. науч. ст. – М., 2003. – С. 5-28.
212. Юсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» [Электронный ресурс] / Б. П. Юсов // Виды искусств и их взаимодействие: пособие для учителя. – М., 2001. – Режим доступа: http://www.vptk.narod.ru/library/museum_pedagog.

213. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации [Текст]: избр. психол. тр. / П. М. Якобсон. – М.; Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии: МОДЭК, 1998. – 304 с.