

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

На правах рукописи

Чурашов Андрей Геннадьевич

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

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

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Никитина Елена Юрьевна

Челябинск – 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии	23
1.1. Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования	23
1.2. Теоретико-методическая основа осуществления художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании	58
1.3. Педагогическая модель художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии	112
1.4. Педагогические условия художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии	134
Выводы по первой главе	151
Глава II. Опытнo-поисковая работа по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии	157
2.1. Диагностический этап опытнo-поисковой работы	157
2.2. Реализация методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии	173
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытнo-поисковой работы по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии	204
Выводы по второй главе	221
Заключение	223
Список используемой литературы	235

Введение

В условиях динамичного социально-экономического развития российского общества проблема развития художественно-эстетической культуры приобретает общественную значимость и является ключевой в саморазвитии личности ребенка дошкольного возраста. Система дополнительного образования выступает связующим звеном между семьей, школой и обществом. Обладая всеми условиями для художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, она в состоянии выполнить заказ общества на формирование и воспитание разносторонне развитой творческой личности.

Существующая динамика социальных условий приводит к кардинальной смене культурно-исторического наследования, которая находит свое выражение в идее опережающего развития человека. Формирование высоконравственной, свободной, творчески мыслящей личности обуславливает дальнейшее развитие человеческого общества. Именно эта идея превращается в руководящий принцип деятельности системы образования как главного института социокультурного наследия, затрагивая цели образовательного процесса, его содержание, формы и методы, взаимоотношения педагогов и обучаемых, сам тип их совместной деятельности. Тем не менее, существует необходимость использования педагогического опыта, накопленного за всю историю человечества. Начало XXI века существенно изменило представления о путях развития человечества. Разнообразные проблемы - экологические, ресурсные, духовно-культурные и т.д., обострившиеся в современную эпоху, привели к необходимости их осмысления и научного анализа. Воспитание эстетической культуры ребенка имеет фундаментальное значение для будущего России. Социокультурные, социально-экономические преобразования привели российское общество к укреплению правового государства, усилению демократических процессов. В то же время заметное снижение культурно-

образовательного уровня населения привело к изменениям в системе ценностных диспозиций, что особенно затронуло мировоззрение, потенциал духовности и нравственности подрастающего поколения.

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. Идеи гуманистического образования, цели и задачи воспитания высоконравственных граждан, обладающих высокой духовностью и уважением к национальной и иноязычным культурам, отражены в основных документах об образовании в Российской Федерации, среди которых закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, № 273-ФЗ, провозглашающая целью воспитание высоконравственной личности, обладающей уважением к ценностям национальной культуры, развитие целостного миропонимания и уважения к ценностям других этнических народов.[84]

В новых ФГТ использована наиболее современная и полная типология детских деятельностей. Каждая образовательная область направлена на развитие какой-либо детской деятельности. В каждой образовательной области помимо общеразвивающих задач выделены специфические задачи психолого-педагогической работы. ФГТ устанавливают принципиально иной способ взаимодействия и взаимосвязи компонентов основных общеобразовательных программ дошкольного образования – на основе принципа интеграции образовательных областей, представляющий собой альтернативу предметному принципу (основополагающий принцип – интеграции образовательных областей). В современной практике

дошкольного образования методика проведения интегрированных занятий достаточно разработана и многие дошкольные учреждения используют ее.

Особая роль в структуре дополнительного образования отводится художественно-эстетическому развитию старших дошкольников как важнейшему средству становления творческой личности. Под **художественно-эстетическим развитием** детей старшего дошкольного возраста мы понимаем целенаправленное формирование их эстетического отношения к действительности, в том числе: развитие способности художественного видения мира, приобщение к миру искусства, развитие художественно-творческих способностей и становление художественно-эстетических ценностей.

Художественно-эстетическое развитие невозможно без эстетического воспитания. Эстетическое воспитание - это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его художественный и эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к художественному творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Актуальность проблемы художественно-эстетического развития старших дошкольников на социально-педагогическом уровне определяется

поиском новых педагогических средств в организации образовательного процесса в ДООУ. Выделение проблемы становления художественно-эстетической культуры в качестве ключевой в саморазвитии личности дошкольника обусловлено рядом причин, а прежде всего, запросом общества: одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет свободного развития личности (ст.2), создание условий для ее самоопределения и самореализации (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»).

В последние годы особенно возрастает внимание к проблемам теории и практики художественно-эстетического развития как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, т.е. как средству формирования разносторонней, духовно богатой личности. Идея формирования личности и художественно-эстетической культуры в ней, отмечают многие писатели, педагоги, деятели культуры (Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, А.М. Новиков, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.), особенно важно в наиболее благоприятном для этого в старшем дошкольном возрасте. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

В разные временные периоды хореографии придавалось огромное значение как средству художественно-эстетического развития подрастающего поколения. В исследованиях ученые признают хореографию действенным средством формирования и гармонизации личности (И.Адо, А.И.Арнольд, Б.Бегак, И.Ф.Гончаров, Б.К.Григорович, С.Н.Куракина, Т.Б.Нарская, Е.Н.Фокина, Е.Б. Юнусова и др.). По мнению определенного круга ученых, эффективность произвольных движений проявляется в формировании художественно-эстетической культуры личности (П.Блазер, Л.С.Выготский, Ю.И.Громов, А.Б.Есин, Л.П.Сербина, А.Хекелманн и др.).

Рассматривалась хореография как часть общеобразовательного процесса (В.П.Герашенко, В.И.Уральская и др.); как практическая эстетическая деятельность (А.М.Месессер, Е.В.Николаев и др.). Хореография определялась средством формирования психического строя человека (А.И.Воронина, Ю.М.Лотман, С.В.Филатов и др.). Кроме этого, по многочисленным научным исследованиям хореография оказывает оздоровительное воздействие на организм и психическое состояние занимающихся (Е.Gronlund, J.Chodorow, А.Н.Брусницына, С.А.Егорова, С.В.Казначеев, М.В.Левин и др.).

Нами были рассмотрены педагогические концепции базовой культуры, социального и творческого развития личности (В.И.Андреев, О.В.Дивненко, Л.И. Зеленов, Л.В. Коломийченко, В.А.Сластенин и др.). Изучались также психолого-педагогические учения о влиянии искусства на личность (В.М.Розин, В. А.Титов, А.Б.Фролов, У.Хогард и др.), теории становления личности (Л.И.Божович, В.В.Бычкови др.), феноменология развития одаренности ребенка дошкольного возраста (И.Е. Емельянова, А.М. Матюшкин, Л.В. Трубайчук и др.).

Различные стороны проблемы формирования художественно-эстетической культуры нашли отражение в работах Ю.Б.Борева, М.А.Верба, С.А.Герасимова, Н.И.Киященко, Б.Т.Лихачева и др., раскрывающих отдельные вопросы эстетического и художественного образования и воспитания старших дошкольников. Анализ научных исследований позволил заключить, что разработаны компоненты художественно-эстетической культуры личности и выделены проблемы художественно-эстетического сознания (А.А. Веремьев, Е.Ю. Волчегорская, Г.Н. Джибладзе, Т.И. Домбровская и др.); эстетической потребности (Д.М.Гришин, А.Б.Есин, Л.Ф.Колесник, А.А. Радугин, В.А. Кондрашов, Е.А. Чичина и др.); феноменология развития одаренности ребенка дошкольного возраста (А.М. Матюшкин, Л.В. Трубайчук и др.); эстетических взгляда и оценки (Е.М. Калачева, В.О. Кандинский, О.А. Кривцун, Б. Кроче, Л.Н. Москвичева

и др.); эстетического интереса (Б.Т.Лихачев, А.Б. Фролов, В.Э.Чудновский и др.); эстетического вкуса (Т.П. Лясковская, В.А.Разумный и др.); эстетического отношения к действительности (Д.Л.Бродянский, С.Я. Левит М.Ф.Овсянников и др.); эстетического идеала (М.С. Каган, Н.А.Константинов, В.П. Крутуси и др.); культура инновационной деятельности (В.И. Долгова, Н.Д. Кондратьев, Б. Санто и др.).

Хореографическая образовательная деятельность приобретает широкое распространение в практике современного дошкольного образования и вводится в учебно-воспитательный процесс как дополнительная, несмотря на то, что в нормативных документах по содержанию и организации образовательного процесса детей старшего дошкольного возраста хореография не является обязательной областью. 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 (нарушение осанки, плоскостопие, ожирение и т.д.) и психическом развитии. Становление художественно-эстетической культуры и ее развитие 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.

Хореография является уникальным средством становления и развития художественно-эстетических впечатлений ребенка, формирует не только тело, но и его художественное «Я», тем самым выкристаллизовывая эмоционально и физически здоровую личность. Танец создает условия для

развития творческой личности, обладающей высокими духовными ценностями.

Проблема художественно-эстетического развития средствами хореографии 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.).

Но, тем не менее, проблема художественно-эстетического развития старших 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 художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста с учетом гендерных, возрастных и психофизических особенностей изучалась в этих исследованиях лишь частично. Стоит отметить тот факт, что на сегодняшний день исследований в области полихудожественной деятельности проводится недостаточно.

В последнее время активно развивается арт-терапия, особенно танцевальное направление. К сожалению, очень небольшое количество людей можно назвать специалистами в этой области. А ведь именно они осознают, какой огромный потенциал художественно-эстетического развития и оздоровления детей заключает в себе хореография, возможности которой в настоящее время используются не в полной мере.

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

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 недостаточной художественно-эстетической 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 гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста как одной из задач дополнительного образовательного процесса и ее недостаточной теоретической разработанностью;

– между объективной потребностью в гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии и недостаточностью её методико-технологического обеспечения.

Таким образом, актуальность проблемы и социальная значимость противоречий обусловили выбор **темы исследования**: «Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии».

Цель исследования – спроектировать и верифицировать педагогическое обеспечение процесса художественно-эстетического

развития старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии.

Объект исследования – процесс художественно-эстетического развития старших дошкольников в системе дополнительного образования средствами хореографии.

Предмет исследования – педагогическое обеспечение процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников в системе дополнительного образования средствами хореографии.

Гипотеза исследования включает в себя ряд предположений:

1. Решение такой многоаспектной проблемы, как художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии, может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методической основы выступит интеграция полихудожественного (общенаучный уровень), гендерного (конкретно-научный уровень) и кластерного (методико-технологический уровень) подходов, обеспечивающее реализацию ведущих тенденций современного дошкольного образования, а также возможности танцевальной арт-терапии, направленные на художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии.

2. Гендерно-кластерная модель художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии отражает взаимосвязь структурных компонентов: планирование, мотивация, организация образовательной и творческой деятельности дошкольника, контроль, коррекция. Спецификой гендерно-кластерной модели является акцент на организацию художественно-творческой деятельности и учета гендерных особенностей детей старшего дошкольного возраста. Реализация гендерно-кластерной модели происходит через следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление

оперативной обратной связи в процессе художественно-эстетического развития, анализ результатов текущего контроля и коррекция художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

3. Успешность реализации гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии зависит от комплекса педагогических условий:

- учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий и формирование кластера, объединяющего все виды хореографии;

- разностороннее изучение предмета «Хореография»;

- применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок;

- оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать состояние проблемы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в педагогической теории и практике и на данной основе выявить сущность, структуру и последовательность её развития.

2. Разработать гендерно-кластерную модель художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии.

3. Выявить, научно обосновать и в ходе опытно-поисковой работы проверить успешность реализации педагогических условий гендерно-

кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ.

4. Разработать научно-методические рекомендации по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ средствами хореографии.

Экспериментальная база. Исследование проводилось в три этапа с 2009 по 2013 гг. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе Дворца культуры «Станкомаш» муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детско-юношеского центра Ленинского района, МБДОУ №125 и МБДОУ №261 г. Челябинска

Этапы исследования.

Первый этап (2009-2010 гг.) – поисково-теоретический. На данном этапе изучалась философская, психологическая и педагогическая литература по проблеме исследования; были определены цели, задачи исследования, формировалась гипотеза, выявлялись объект и предмет исследования. Согласно задачам были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, прогнозирование, педагогическое проектирование, констатирующий этап опытно-поисковой работы. 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 художественно-эстетической культуры, а

также статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез. Гендерно-кластерная модель художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии отражает взаимосвязь структурных компонентов: планирование, мотивация, организация образовательной и творческой деятельности дошкольника, контроль, коррекция. Спецификой гендерно-кластерной модели является акцент на организацию художественно-творческой деятельности и учета гендерных особенностей детей старшего дошкольного возраста. Реализация гендерно-кластерной модели происходит через следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в процессе художественно-эстетического развития, анализ результатов текущего контроля и коррекция художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии, может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методической основы выступит интеграция полихудожественного (общенаучный уровень), гендерного (конкретно-научный уровень) и кластерного (методико-технологический уровень) подходов, обеспечивающее реализацию ведущих тенденций современного дошкольного образования, направленные на художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии. Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии базируется на дидактических принципах (поликультурности, субъектности, эмпатии, партисипативности, интериоризации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием, интеграции), предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость

взаимодействий всех её содержательных блоков (полихудожественного, эстетического, когнитивного и межличностно-коммуникативного) и изменение их функций при совершенствовании этой модели.

Второй этап (2010-2011 гг.) – опытно-поисковый. На этом этапе определялась совокупность психолого-педагогических условий художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии. Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, прогнозирование, педагогическое проектирование, констатирующий этап опытно-поисковой работы, наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, изучение результатов. Проектирование гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии.

Третий этап (2011-2013гг.) – итогово-обобщающий. На этом этапе осуществлялась проверка гипотезы исследования, выполнялась математическая обработка полученных результатов (критерий Фишера), формулировались выводы, обобщались и публиковались материалы исследования.

Научная новизна исследования:

1) доказано, что теоретико-методологической основой художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии выступает синтез полихудожественного, гендерного и кластерного подходов, выбор которых определяется эвристическими возможностями решения теоретических и практических проблем, традиционным пониманием художественно-эстетического развития, результатами исследований данного феномена, особенностями художественно-эстетического развития старших дошкольников как педагогического явления;

2) обосновано, что реализация спроектированной нами педагогической модели художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии базируется на дидактических принципах

(поликультурности, субъектности, эмпатии, партисипативности, интериоризации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием, интеграции), предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимодействий всех её содержательных блоков (полихудожественного, эстетического, когнитивного и межличностно-коммуникативного) и изменение их функций при совершенствовании этой модели;

3) доказана успешность применения комплекса организационно-педагогических условий успешного художественно-эстетического развития, включающего:

– учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев); формирование кластера, объединяющего все виды хореографии;

– применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок;

– разностороннее изучение предмета «Хореография»;

– оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– определено значение полихудожественного, гендерного и кластерного подходов, определяющих выбор стратегии, тактики и технологии художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами

хореографии, что позволило расширить образовательное пространство методологии педагогического исследования;

- уточнен и систематизирован понятийный аппарат проблемы исследования, включающий такие понятия как: «художественно-эстетическое развитие старшего дошкольника», «полихудожественный подход», «гендерный подход», «кластерный подход»;

- раскрыта педагогическая сущность процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста как ценностно-ориентационного, практико-ориентированного, целенаправленного и динамичного явления;

- определены компоненты художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста;

- выявлены педагогические принципы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, расширяющие номенклатуру и способствующие терминологическому упорядочению теоретико-методического пространства исследуемой проблемы;

- выявлены этапы художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии и перспективы развития в процессе освоения современного хореографического образования в дополнительном дошкольном образовании.

Практическая значимость исследования определяется тем, что основные выводы и методические рекомендации внедрены в творческий процесс учреждений культуры и дополнительного образования. Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- публикации статей в сборниках;
- выступления на международных, всероссийских и межвузовских научно-практических конференций;
- внедрения разработанных диссертантом технологий художественно-эстетического развития средствами хореографии в ходе проведения семинаров для руководителей хореографических коллективов учреждений

культуры и дополнительного образования г. Челябинска, Челябинской области и г. Костанай (Казахстан), а также в преподавании хореографических дисциплин специального цикла для студентов кафедры «Хореография» ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Теоретико-методологической основой исследования являются: психолого-педагогическая теория развития личности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); развитие детей дошкольного возраста (Н.А. Ветлугина, И.Е. Емельянова, Л.В. Коломийченко, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева и др.); научные основы воспитания детей дошкольного возраста (Н.Е. Веракса, М. Монтессори, Ф. Фребель, А.В. Хуторской и др.); идеи полихудожественного подхода (Ф. Бэкон, И. Кант, Л.А. Клыкова, Е.Ю. Никитина, К.М. Никонов и др.), гендерного подхода (С.Г. Айвазова, О.А. Воронина, Н.А. Загайнов, А.В. Мудрик и др.), кластерного подхода (А.В. Байгильдеев, Л.В. Воронцова, Д.Ю. Лапыгин и др.), идеи художественно-эстетического развития детей (А.А. Адаскина, С.Ю. Бубнова, Е.Ю. Волчегорская, М. В. Грибанова, Е.А. Флерина и др.), культура инновационной деятельности (В.И. Долгова, Н.Д. Кондратьев, Б. Санто и др.) В исследованиях поднимаются и рассматриваются вопросы использования синтеза искусств как одного из уровней интеграции, как средства художественно-творческого развития ребенка, как способа эстетического освоения мира (Ю.Б. Борев, А.Я. Зись, М.С. Каган, Р.М. Чумичева, Б.П. Юсов и др.).

Различные аспекты художественно-эстетического развития подрастающих поколений рассматривались в философских трудах: Я.А. Коменского, Г.В.Ф. Гегеля, И.Канта, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Н.А. Бердяева, Б.Д. Вышеславцева, В.С. Соловьёва, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского.

Существенную роль в исследовании данной проблеме сыграли труды отечественных психологов: Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского,

А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.М. Теплова, Ю.Б. Шпенрейтера и др. отражающих гуманистические подходы к воспитанию и развитию личности.

В сфере педагогической науки к данной проблеме обращались: Ю.П. Азаров, Н.К. Бакланова, Н.И. Иванов, А.Л. Карамышев, В.С. Кузин, В.И. Соколов, Г.Л. Смирнов, В.И. Черниченко и др., раскрывшие некоторые аспекты развития личности и формирования художественной культуры как целого педагогического процесса.

В исследовании проблем деятельности учреждений культуры по развитию художественного творчества особый вклад внесли работы учёных: Т.И. Баклановой, А.Д. Жаркова, А.С. Каргина, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Ю.А. Стрельцова и др.

В разработке проблем художественно-эстетического развития средствами искусства внесли: И.Ф. Гончаров, Е.А. Захарова, А.П. Ершова, Д.Б. Кабалевский, Е.И. Максимов, В.А. Разумный, С.Т. Шацкий и др. Различным аспектам хореографической деятельности посвящены исследования: В.В. Геращенко, М.Я. Жорницкой, С.Б. Жукенозой, Л.Д. Ивлевой, Э.А. Королёвой, В.И. Уральской, Н.М. Яценко.

Проблемы воспитания детей средствами ритмики и танца рассматриваются в работах: Т.К. Барышниковой, М.С. Боголюбской, Л.Н. Богатковой, Л.Ю. Ивлевой, В. Константиновского, В. Окуневой, А.Ф. Ткаченко и др., игра как средство художественного воспитания исследована в работах: Н.П. Аникеевой, Л.С. Выготского, О.С. Газмана, Б.П. Никитина, Н.В. Самоукина, Л.Н. Столовича, Й. Хейзенга, Д.Б. Эджонина и др.

Большой вклад в обучение и образование средствами хореографического искусства (классический, народный, балльный и историко-бытовой танец) внесли: Н.П. Базарова, Л.Д. Блок, А.А. Борзов, А.Я. Ваганова, М. Васильева-Рождественская, Р.В. Захаров, В.С. Костровицкая, М.П. Мурашко, И.В. Смирнов, Н.И. Тарасов и др.

Методологическую основу исследования составили дидактические принципы технологии деятельностного метода (А.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А.М. Новиков, Л.Г. Петерсон, Г.П. Щедровицкий и др.), направленной на развитие способности к самоопределению, рефлексии, моделированию и творческому применению на практике приобретенных знаний и умений; концептуальные положения психологической теории деятельности, разработанные в научных трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера и др. Теоретическую основу исследования составили принципы гуманной педагогики (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин); научные работы по теории и методике преподавания балльной хореографии (А.Я. Ваганова, Е.Д. Васильева, З.П. Резникова, Ю.Е. Соколовский, Л.Н. Шмит и др.); по основам профессионального развития педагога (Л.М. Аболин, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Е.Ю. Никитина, Г.И. Воронина, В.А. Демин, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, О.Н. Шахматова и др.); по вопросам формирования методической культуры педагога (Г.А. Бокарева, П.Ф. Каптерев, Е.И. Пассов, Э.И. Соловцова и др.); культура инновационной деятельности (В.И. Долгова, Н.Д. Кондратьев, Б. Санто и др.)

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретико-методической основой художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста является соединение полихудожественного (общенаучный уровень), гендерного (конкретно-научный уровень) и кластерного (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 художественно-эстетического развития, определяющихся конкретной ситуацией, художественно-эстетическими способностями детей старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью эффективного художественно-эстетического

развития старших дошкольников средствами хореографии в дополнительном образовании.

2. Гендерно-кластерная модель художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ средствами хореографии, отражающая взаимосвязь её структурных компонентов. Спецификой данной модели является акцентирование на организацию художественно-творческой деятельности, проявляющейся в формировании кластера, позитивно влияющего на художественно-эстетическое развитие ребенка. Реализация гендерно-кластерной модели происходит через следующие этапы: формирование кластера, включающего в себя не только всех участников воспитательного процесса (ребенок, педагог, родитель), но и всего спектра хореографии, введение образовательной информации с учетом возрастных и гендерных особенностей, организация самостоятельной художественно-творческой деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции становления художественно-эстетической культуры детей старшего дошкольного возраста.

3. Программно-методическое обеспечение гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития 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 задач художественно-эстетического развития и путях их решения (понимание воспитательной роли хореографии, выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр фотографий и видеоматериалов и пр.); в) технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение процесса художественно-эстетического развития дошкольников, постановка образовательных задач на формирование художественно-эстетических ценностей, создание

занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в выполнении хореографических заданий, 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; г) аналитико-результативный компонент: одним из значительных структурных элементов каждого занятия и всего процесса художественно-эстетического развития является проверка уровня художественно-эстетических ценностей и потребностей детей старшего дошкольного возраста, так как она дает информацию о результатах обучения и воспитания; функция контроля имеет большое значение, как источник обратной связи.

4. Педагогическими условиями реализации гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста являются:

– учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий; использование движений различных направлений хореографического искусства (классического, народного, историко-бытового, бального и современного танцев); формирование кластера, объединяющего все виды хореографии;

– применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок;

– разностороннее изучение предмета «Хореография»;

– оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

1.1 Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования

Актуальность проблемы художественно-эстетического развития старших дошкольников определяется поиском новых педагогических средств в организации образовательного процесса в ДОУ. Выделение проблемы художественно-эстетической культуры в качестве ключевой в саморазвитии личности дошкольника обусловлено рядом причин, а прежде всего, запросом общества: одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет свободного развития личности, создание условий для ее самоопределения и самореализации (Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.). Главное конкурентное преимущество высокоразвитого государства связано с возможностью развития его человеческого потенциала, который во многом определяется состоянием системы образования. Идеи гуманистического образования, цели и задачи воспитания высоконравственных граждан, обладающих высокой духовностью и уважением к национальной и иноязычным культурам, отражены в основных документах об образовании в Российской Федерации, среди которых «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.», провозглашающая целью воспитание высоконравственной личности, обладающей уважением к ценностям национальной культуры, развитие целостного миропонимания и уважения к ценностям других этнических народов.

Особая роль в структуре дополнительного образования отводится художественно-эстетическому развитию старших дошкольников как важнейшему средству становления творческой личности. Художественно-эстетическое развитие позволяет осуществлять целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности, в том числе: развитие способности художественного видения мира, приобщение к миру искусства, развитие художественно-творческих способностей и становление художественно-эстетических ценностей.

Система дополнительного образования выступает связующим звеном между семьей, школой и обществом. Обладая всеми условиями для художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, она в состоянии выполнить заказ общества на формирование и воспитание разносторонне развитой творческой личности. Становление художественно-эстетической культуры и ее развитие 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.

Хореография приобретает широкое распространение в практике современного дошкольного образования и вводится в образовательный 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. Оптимальное использование всех видов хореографии в системе дополнительного образования детей старшего дошкольного возраста становится актуальной проблемой, т.к. возможности этого вида искусства реализуются узко и однобоко.

В ходе теоретического анализа мы уточнили и систематизировали понятийный аппарат проблемы исследования, включающий в себя такие

понятия, как «художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста», «полихудожественный подход», «гендерный подход», «кластерный подход», раскрыли педагогическую сущность процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии как ценностно-ориентированного, целенаправленного и динамичного явления.

Художественно-эстетическое развитие невозможно без эстетического воспитания. Эстетическое воспитание – это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его художественный и эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к художественному творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Определяющим фактором художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста сегодня является формирование мировосприятия ребенка, ориентированного на общечеловеческие духовные ценности. Среди множества факторов, обуславливающих развитие дошкольника, наиболее мощным и эффективным является искусство. В процессе художественно-эстетической деятельности у ребенка появляются и

развиваются творческое воображение, мышление, коммуникативные навыки, эмпатия, способность принимать позицию другого человека и др.

Достижение ребенком необходимого уровня художественно-эстетического развития в значительной степени зависит от педагогических и общекультурных факторов, в которых он родился и живет. Целесообразно как можно более раннее вмешательство в стихийный процесс художественно-эстетического развития ребенка. Это обусловлено, прежде всего, быстро развивающейся личностью ребенка, его психофизиологическими и возрастными особенностями к восприятию развивающей информации различного уровня, к способности её практического освоения. Дети способны целостно и одновременно воспринимать окружающий их мир, интуитивно его чувствовать и эмоционально сопереживать всему увиденному и услышанному. Сенсорное восприятие окружающего мира особенно развито у ребенка в раннем его возрасте (А.А. Веремьев, Е.Ю. Волчегорская, Г.Н. Джибладзе, Т.И. Домбровская и др.). Необходимо не пропустить развитие того огромного потенциала возможностей, которым обладает ребенок, потому что основы способностей закладываются в самом раннем возрасте. Этот период благоприятен для умственного развития и характеризуется возрастной чувствительностью ребенка.

Отставание или отсутствие целенаправленного развития художественно-эстетических способностей детей приводит к неполноценному формированию личности, к её неспособности в дальнейшем находиться в гармонии с собой, с миром, его культурными и духовными ценностями, и как следствие – появление чувства неполноценности, неуверенности в себе, неспособности к взаимодействию с людьми в обществе, не адаптированности к условиям современной жизни.

Представления о сущности эстетического воспитания, его задачах, цели изменялись, начиная со времен Платона и Аристотеля вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета. Философы-материалисты (Д. Дидро и

Н.Г. Чернышевский) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического развития и воспитания. Эстетическое воспитание, процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности. Один из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающий ее рост в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности. Эстетическое воспитание реализуется в системах образования различного уровня, приобретая полноценность лишь при самообразовании, саморазвитии личности, подводящих к осознанию себя участником и субъектом эстетической деятельности. В более узком смысле, эстетическое воспитание - в отличие от художественного воспитания - направление, содержание, формы воспитательной и методической работы, ориентированные на эстетические объекты реальности и их свойства, вызывающие эстетические эмоции и оценки [32].

Художественное творчество, художественное мышление, художество (др.-русск. худогъ — «сведущий, опытный»; заимств. из готск. handags — «ловкий» от handus — «рука»; handugs — «мудрый») — часть культуры, деятельность человека (мыслительная и материальная) по созданию художественных образов «очеловеченного мира», в которых отражается высшая, духовная реальность. Под словом «искусство» мы понимаем искусную, умелую деятельность вообще (например, искусство вождения автомобиля, кулинарное, парикмахерское искусство); «художество» — деятельность по созданию исключительно художественных образов. Точно так же следует различать художественное творчество и эстетическую деятельность. Ключевое слово «образ» предполагает создание некой новаторской модели, целостной структуры (отсутствующей в природе, сначала в сознании человека), выражающей его мысли, идеи, чувства, представления. В художественном образе такая психологическая структура

обретает конкретную форму по принципу общего в единичном (в капле воды художник видит море) и объективного в субъективном. Поэтому художественный образ, в отличие от религиозных идей и научных понятий, всегда конкретен, индивидуален (субъективен) и чувственен (эмоционален). Специфику художественного творчества человека определяют целостным взаимодействием четырех основных функций: гносеологической (познавательной), ценностно-ориентационной (эстетической), синергетической (сотворческой) и знаково-коммуникативной (функцией общения) [49].

Развитие теории и практики художественно-эстетического развития, цели, содержание и формы художественно-эстетического развития тесно связаны и зависят от доминирующих нравственных, эстетических представлений, от этнических особенностей, культурных и художественных традиций и обычаев, природных условий. Значимость эмоционально-образных воздействий и переживаний для формирования человека была замечена, вероятно, ещё в первобытном обществе, когда в освоении мира преобладало чувственное постижение. Оно вместе со специфическим магическим объяснением действительности становилось основой и для создания художественных образов предметов труда и быта, а также отражалось в связанных с культурами обрядах, играх, обучающих действиях.

Накопление и обобщение теоретических представлений о природе эстетического в искусстве и в действительности, о его влиянии на развитие человека привели в середине XVIII в. к выделению эстетики как самостоятельной отрасли науки (название дано немецким философом Баумгартеном). Развитие искусствознания в Европе позволило глубоко раскрыть природу искусства и выявить особенности эстетической культуры человека. Немецкий историк искусства И.Г. Винкельман одним из первых показал, что изучение искусства может быть главным средством воспитания хорошего вкуса и нравственного поведения. Г.Э. Лессинг раскрыл познавательно-воспитательные возможности театра, поэзии, скульптуры, их

значение для становления личности гражданина («Гамбургская драматургия», «Лаокоон»). Значение искусства в становлении национальных культур осмыслил И.Г. Гердер. Рассматривая искусство как произвольную «игру» сущностных сил человека, И. Кант сформулировал принцип автономности искусства и эстетического, обосновал природу эстетического суждения («суждения вкуса»).

В своих трудах И.Г. Песталоцци подчеркивал значение чувств, восприятия, переживания воздействия природы и искусства. По мнению Песталоцци, «искусство природы» и «подражающее природе искусство детей», включая рисование и пение, наряду с наблюдением природы пробуждают чувство прекрасного и формируют его. Плодотворными оказались развёрнутые Ф. Фребелем представления о значении творческого развития детей в их самостоятельных действиях, игровом созидании «форм красоты" под влиянием природы. В рамках традиции «индивидуалистической педагогики" Ф. Герbart рассматривал развитие представлений и чувств ребёнка как средства воспитания способностей к этической самооценке и «очищению» (подобно античной теории катарсиса). Во 2-й половине XIX в. в трудах А. Дистервега применительно к практике массовой школы были разработаны вопросы об освоении национальной культуры, подчеркнута связь нравственного, умственного и эстетического воспитания в процессе восприятия искусства и объектов природы. Существенная роль в развитии эстетического воспитания принадлежит Б. Кроче, у которого эстетика обозначалась как «наука о выражении и как общая лингвистика». Кроче предложил новые представления о доминанте эстетически выразительного для человека в восприятии, представлении фактов действительности, искусства, о выразительной активности интуиции в творчестве. Немецкими эстетиками и психологами А. Гильдебрандом, Р. Гаманом, Т. Липпсом, Г. Фехнером более широко было раскрыто представление о выразительном в реальности и в человеке. Обогащались методы и приемы занятий искусством, игрой, драматизацией. Действия

ребёнка при этом трактовались как отвечающие самовыражению личности, её развитию (Дж. Морено, Э. Титченер, США). Понимание эстетического воспитания, как не ограничиваемого только сферой искусства, было обосновано М. Монтессори (сенсорное, и эмоциональное развитие ребенка), О. Декроли, Э.Ж. Далькрозом (воспитание в движении и танце гармонии души и тела). Д. Дьюи сформулировал теорию о накоплении эстетического опыта и обогащении выразительных эстетических качеств личности.

В 30-50-х гг. XX в. английский эстетик Г. Рид разработал методiku определения художественной типологии личности на основе рисунков, отдавая ведущую роль в спонтанном эстетическом воспитании ребёнка искусству и игре как средствам гармонизации. Рид выступил основоположником широкого движения «воспитания искусством». В подобном направлении вели активный поиск К. Орф и др. теоретики и практики эстетического воспитания. Освоение культуры и художественное образование как основу общего и эстетического развития личности, учитывающего индивидуальные и социальные потребности, обосновал Т. Манро. В Германии наряду с гуманистической художественной педагогикой (Г. Кершенштейнер, Л. Вейсмантиель, Э. Шпрангер и др.) развивались концепции эстетического воспитания как религиозно-нравственного образования.

Одной из главных целей художественно-эстетического развития теоретики США полагают установление эмоционального баланса личности и среды, накопление положительно окрашенного субъективного опыта. Наиболее последовательное выражение идея эмоционального баланса нашла в концепции «терапии через искусство» В. Лоуэрфельда, основанной на предположении о том, что главной причиной потери детьми жизненной уверенности является невозможность выразить свою мысль словами. С терапией через искусство связана целая терминологическая иерархия, перешедшая в американские работы по вопросам эстетического воспитания из теории З. Фрейда и бихевиористской психологии. Это самовыражение

(self-expression), самореализация (self-realisation), «уверенность в себе» (self-confidence), наконец, «самооценка» (self-evaluation). Эти стороны мироощущения, вместе взятые, именуют в американской теории собирательным термином - «personal adjustment», то есть уравновешенностью личности со средой [222].

В современных социокультурных и экономических условиях перестраивается практика работы всех образовательных учреждений с ориентацией на личность учащегося, существенно изменяются и модели художественно-эстетического процесса. Повышение роли ценностей художественно-эстетического образования связывается с преподаванием изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры, хореографии, медиа-образования, разработки факультативных курсов художественно-эстетической направленности, с деятельностью кружков, а также с совершенствованием форм дополнительного художественно-эстетического образования. Отмечается возрастание социальной роли личности как носителя национальной художественной культуры и значение художественного образования педагогов. При этом основной их функцией признаётся ориентирование ребенка «на развитие через искусство». Среди приоритетных выделяются такие направления в эстетическом воспитании, как развитие непрерывного художественного образования, формирование эстетической музыкальной культуры дошкольников, театр, воспитание и образование, развитие литературно-творческих способностей, хореографическое образование, развитие этно-художественного образования, аудиовизуальной культуры, художественное воспитание в музее.

Среди форм художественно-эстетического развития главное место занимает искусство как наиболее универсальное, концентрирующее в образно-эмоциональной форме интерпретацию всех эстетических сторон действительности, природы, труда, познания, игры, отношений людей и самого человека. Специфика природы художественного мышления человека воплощается в материале и языке образов. Постигание языка искусства в

процессе художественно-эстетического развития ведёт к освоению детьми приёмов и принципов творческого преобразования, переосмысления явлений действительности, к развитию их собственных творческих способностей, к углублению эстетического сознания и отношения. Многообразие видов и жанров искусства адресовано всем чувствам, способностям человека, его эмоциональному опыту и подсознанию, потребности наслаждаться выразительностью и красотой форм материи, изяществом идей, глубиной содержания и истолкования важнейших смыслов жизни человека, значит, обществ, событий. В искусстве объединяются, трансформируются и приобретают художественное воплощение все остальные средства художественно-эстетического развития.

Искусство - эмоционально, наглядно, чувственно, конкретно и т.п. В искусстве эмоционален не только сам художник, но также сопереживающий ему читатель, слушатель, зритель; эмоциональный момент является характеристикой субъекта искусства вообще. Искусство являет собой личностное отражение действительности, в то время как анализ научной литературы (Ю. Красный, К.Г. Юнг, Б.П. Юсов и др.) позволил выявить цели художественно-эстетического развития: развитие готовности личности к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве или действительности; совершенствование эстетического сознания; включение в разностороннее саморазвитие; формирование творческих способностей в области художественной, духовной, физической (телесной) культуры.

Педагоги стремятся к усилению влияния искусства в процессе обучения, к соподчинению задач развития воспитания и обучения при освоении искусства, его жанровых видов, творчества мастеров. Хореография, музыка, литература, изобразительное искусство, становятся важнейшим фактором развития художественных интересов и вкусов. Обращение к искусству как средству эстетического воспитания требует сохранения его целостного эмоционально-образного воздействия на детей, установки на его восприятие, раскрытия специфики авторского видения мира в произведениях

искусства, характера творческой индивидуальности. В разностороннем художественно-эстетическом развитии личности существенна роль всех видов искусства, поэтому обращение к комплексу искусств и межпредметным связям усиливает педагогическое влияние на все стороны личности, гармонизирует развитие [241].

Творческая деятельность с детьми предполагает максимальное раскрытие их индивидуальных способностей в различных направлениях детского художественно-эстетического творчества, в том числе и средствами хореографии. Хореография с раннего возраста формирует потребность образного представления и умения передавать свои чувства, эмоции, ощущения. Она помогает создавать выразительную художественную форму и образное содержание через внешнее проявление, каким является человеческое тело. В дальнейшем, формируя богатый внутренний мир ребенка.

Л.С. Выготский определил творчество как деятельность, которая создает новое. На этапе дошкольного детства, как отмечал Л.С. Выготский, художественное творчество носит синкретический характер, в котором не выделены, не специализированы различные виды искусства, что обусловлено естественной для ребенка синкретической ориентацией в окружающем мире [45].

В системе дополнительного образования процесс художественно-эстетического развития ребенка охватывает формы внеучебные, кружковые занятия, факультативы, воспитательные беседы, лекции, доклады, дискуссии, конкурсы, выставки и др. Во внешкольных учреждениях, в работе художественных и самодеятельных кружков, творческих коллективов, спортивных секций и т.п. формируются художественно-эстетические интересы, склонности, способности, обогащается и углубляется эстетическое сознание, растёт эстетическая культура личности. Многограннее и активнее в процессе собственной деятельности детей становится эстетическое отношение к миру.

Художественно-эстетическое развитие гармонизирует все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным развитием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания [204].

Художественно-эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства – все это лишь необходимое условие для достижения главной цели – формирования целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Полагаясь на сложившуюся практику, выделяются следующие структурные компоненты художественно-эстетического развития: эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности; художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности; воспитание творческих потребностей и способностей. Среди последних особую значимость имеют так называемые конструктивные способности: индивидуальная экспрессия, интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов и др.

Художественно-эстетическое развитие осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного художественно-эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность. С самого раннего возраста через игровую деятельность ребенок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры действий и общения с людьми. Игра – первичный и весьма продуктивный способ

пробуждения творческих потенций, развития у ребенка воображения и накопления первых эстетических впечатлений. Получаемый через общение и деятельность опыт формирует у детей дошкольного возраста элементарное эстетическое отношение к действительности и к искусству [9].

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 (И.Е. Емельянова, А.М. Матюшкин, Л.В. Трубайчук и др.). В условиях модернизации отечественного образования, российские дошкольные образовательные учреждения должны активно перестраивать собственную работу в соответствии с новым регламентирующим документом – Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ).

Определение перечня образовательных областей и основных задач психолого-педагогической работы в обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования направлено на упорядочивание образовательного процесса в современном вариативном дошкольном образовании и обеспечение права каждого ребенка, какое бы дошкольное учреждение Российской Федерации он ни посещал, на получение равноценного дошкольного образования.

Между тем, ФГТ устанавливают принципиально иной способ взаимосвязи и взаимодействия компонентов основных общеобразовательных программ дошкольного образования – на основе принципа интеграции образовательных областей, представляющего собой альтернативу предметному.

Необходимо отметить, что принцип интеграции в образовании имеет психологическую основу, связанную с возрастными особенностями детей дошкольного возраста, когда:

- поведение и деятельность дошкольника представляют собой «еще недостаточно дифференцированное целое»;
- «схватывание» целого раньше частей позволяет индивиду «сразу», интегрально видеть предметы глазами всех людей...»;
- «прежде чем знание о целостности мира будет оформлено в системе теоретических понятий ребенка, он должен воссоздать подвижный интегральный образ действительности на уровне воображения» и т.д.

Иными словами, ребенок-дошкольник «целостен», поэтому и формирование целостной картины мира как одной из главных задач психолого-педагогической работы в сфере дошкольного образования должно осуществляться адекватными для него способами: не расчленением, не разделением на отдельные составляющие, а интегративно, то есть через взаимодействие, взаимопроникновение, «пронизывание» образовательных областей [237].

О положительных аспектах интегративного подхода в дошкольном образовании говорят К.Ю. Белая, Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, М.В. Лазарева и др. Проблема интеграции имеет свою историю в российском дошкольном образовании. Даже в эпоху расцвета учебной модели и предметного принципа построения образовательного процесса рядом исследователей осознавался разрыв между отдельными сегментами содержания обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Так, Е.П. Климова рассматривает интегрированные занятия при художественно-эстетическом развитии дошкольников [220].

В современной практике дошкольного образования проведение интегрированных занятий уже не является инновационной деятельностью учреждения. Методика проведения интегрированных занятий достаточно разработана, и ряд дошкольных образовательных учреждений России использует ее. При этом некоторые методологические вопросы интегративного подхода при проведении интегрированных занятий до сих пор остаются недостаточно разработанными и уточненными, в первую

очередь, вопрос об определении объекта и предмета интеграции. Исходя из понимания занятия как основной формы учебной деятельности детей дошкольного возраста, следует, по всей видимости, говорить об интеграции каких-либо разделов дошкольного образования, в действующей в настоящее время стилистике учебных предметов, в стилистике ФГТ – образовательных областей. Интеграция детских видов деятельности, в ходе организации которых и должно происходить освоение основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в данном случае фактически отсутствует. Учебная деятельность не может интегрироваться сама с собой, а использование при проведении интегрированных занятий определенных коммуникативных, изобразительных, познавательных, конструктивных и т.п. действий детей не является свидетельством ни подлинного развития детских видов деятельности, ни их интеграции. Несмотря на вышеназванный недостаток, интеграцию содержания дошкольного образования при проведении интегрированных занятий следует оценивать в целом как явление прогрессивное, сыгравшее, безусловно, положительную роль в развитии системы российского дошкольного образования [205].

Моделирование отечественного образования предполагает, что обновленное содержание дошкольного образования связано с личностным развитием ребенка. Гуманистическая парадигма, определяющая содержательную сторону дошкольного образования, актуализирует интерес к детской личности, ее развитию и саморазвитию, рассматривает дошкольный возраст как период накопления психических новообразований ребенка-дошкольника, освоения им социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах со взрослыми и сверстниками. Важнейшей характеристикой личности, показателем ее сформированности является система интересов растущего человека. Степень разносторонности и устойчивости интересов, особенности их изменения позволяют судить об уровне развития личности. Потому

изучение интереса, характера его изменения является важным направлением педагогических исследований, призванных обеспечить интенсификацию процесса воспитания детей дошкольного возраста.

Появление в структуре детского художественного образования эстетических центров, эстетических отделений школ искусств, занимающихся проблемой развития, обучения и воспитания дошкольников посредством приобретения их к различным видам искусств, закономерно, так как этико-эстетические стимулы для нормативного развития необходимы всем детям. Именно художественные образы самых разных видов искусства оказывают интенсивное воздействие на психику старших дошкольников, обогащают его духовный мир. Соприкосновение с прекрасным, позволит ребенку раскрыться как личности, укрепит и разовьет его положительный потенциал, приобщит его к культурным ценностям [244].

Одной из истинных человеческих потребностей является потребность в красоте как естественное стремление человека к гармонии, целостности, равновесию и порядку. О том, что это именно та жизненная потребность человека, говорят результаты исследований антропологов, установивших, что на определенной стадии развития человеческого мозга ему просто необходимы были эстетические впечатления и переживания, которые способствовали оформлению у человека целостного восприятия, как мира, так и себя самого. Зная воспитательное, образовательное, развивающее действие эстетических впечатлений, мудрецы с давних времен советовали окружать рост ребенка красотой и добром, рост юноши – красотой и физическим развитием, рост молодежи – красотой и учением. Красота должна присутствовать на всех этапах становления личности, способствуя ее гармоническому развитию и совершенствованию. И действительно, красота, наряду с истиной и добром, неизменно выступает в составе исходной триады ценностей, представляющей фундаментальные основания бытия.

Такой же исходной и истинной является потребность человека в творчестве, самовыражении, утверждении себя в мире посредством внесения

в него нового, созданного им. Именно творческая позиция обеспечивает человеку устойчивость его существования, ибо дает возможность адекватно и своевременно реагировать на все новые ситуации постоянно меняющегося мира. Творчество – свободная деятельность, к которой человека нельзя принудить: он может творить только в силу внутренней потребности к творчеству, внутреннего побуждения, которое и выступает более действенным фактором, чем любое внешнее давление или принуждение.

Здесь обнаруживается, что многие из истинных потребностей человека либо имеют эстетическую природу, либо включают в себя необходимый эстетический компонент. Действительно, в плане возвращения человека к истинной своей природе, к истинному бытию, к осознанию действительных своих потребностей не последнее место принадлежит эстетической культуре и ведущим к ней эстетическому образованию и эстетическому воспитанию.

Бесспорно, что основным выразительным средством танца, выделяющим его из всех прочих видов искусства, является человеческое тело, обладающее естественной пластикой, послушное душе и разуму, имеющее неограниченные возможности совершенствования. «Смысловая универсалия танца» раскрывается в его различных функциях: нравственной, коммуникативной, психологической, гедонистической, развивающей, обучающей, воспитательной и т.д., каждая из которых включает в себе строго индивидуальный смысл и рождает определенные типы «танцевальной экспрессии». Единой же физиологической предпосылкой рождения танцевальной экспрессии остается человеческая телесность и её способность ходить, бегать, прыгать, одним словом, двигаться [10].

Во многих исследованиях показано, что природная среда обитания человека существенно влияет на его поведение, а соответственно, на формирование всей системы его пластического языка, а танец как искусство наиболее органично и глубоко связан как с естественной средой существования человека, так и с жизнью общества. С древних времен люди понимали, какой огромный потенциал положительного воздействия на

человеческую личность оказывает танец. На всех этапах развития человеческого общества танец являлся одной из важнейших составляющих всех этапов жизни: от рождения до смерти. К сожалению, с развитием человеческого общества значение танца становилось более утилитарным. В настоящий момент хореография в основном выступает как средство эстетического наслаждения или приятного отдыха. На наш взгляд, в современных условиях появилась острая необходимость пересмотреть роль хореографии в жизни человека, а также ее возможности в плане художественно-эстетического развития старших дошкольников.

В настоящее время хореография развивается достаточно динамично во всех своих видах. Это, прежде всего, современные направления, классический, бальный и народный танец. Несмотря на различия перечисленных видов хореографии их объединяет главное: человеческие тело, чувства, эмоции, которые отзываются на удивительное воздействие музыки. Таким образом, нам представляется логичным использовать интеграцию всех возможных направлений в хореографии как действенное и универсальное средство художественно-эстетического развития. Интеграция в хореографии создает условия для целостного и в тоже время многогранного взгляда на данный вид человеческой деятельности и мировоззрение личности в целом. Основной целью интеграции различных видов хореографии является попытка целостного и всеобъемлющего осмысления такого разностороннего понятия как человек. В арсенале хореографии имеется огромное количество инструментов для формирования высококонрастной, творческой личности. Прежде всего, это музыка, которая может раскрыть в ребенке качества и возможности, о которых не знал он и самые близкие люди. Танцевальные движения человеческого тела под определенное музыкальное сопровождение помогает лучше узнать свое тело, исправить или скорректировать физические, психические и эмоциональные проблемы. Костюмы, свет, игровые моменты на занятиях смогут значительно усилить эффективность художественно-эстетического развития детей старшего

дошкольного возраста средствами хореографии. Таким образом, интеграция различных видов хореографии позволяет объединить телесные переживания (ощущения), эмоции, чувства, мышление и духовные переживания в целостность, в единство системы «Человек» [94].

Со времён эпохи возрождения телесный пластический образ никогда не терял своей привлекательности для художественных творений, какому бы виду искусства они не принадлежали. «Телесный пластический образ – это выразительная телесность, являющаяся творческим самовыражением внутреннего потока энергии, происходящего из глубин человеческого сознания и бессознательно и свободно открывающаяся в мир в виде сменяющихся друг друга телесных символических форм» (Л.П. Морина). В танце внешний, телесный образ исполнителя, данный в движении, в значительной степени выражает суть художественного образа. Оправданность этого утверждения базируется на особенности, которую в хореографии определяют как «пластическую форму души», ибо пластика является самым естественным выразителем чувств [94].

Согласно классификации видов искусства по соотношению в них изобразительно-выразительного, танец относится к выразительным видам, что означает преобладание в нем выразительного над изобразительным. Но среди выразительного искусства танец наиболее склонен к изобразительности. Его повышенную изобразительность определяет сам инструмент танцевального искусства – человеческое тело, которое неспособно восприниматься человеком как отвлеченный элемент.

Ритм является вторым основным компонентом танца: «Танец – это средство выражения эмоций путем постоянной смены движений, подчиненных определенному ритму» (А. Хаскелл). Многообразие проявлений ритма в различных видах и стилях искусства, а также за пределами художественной сферы породило множество его определений, в связи с чем понятие «ритм» не обладает терминологической чёткостью. Трактую ритм как закономерное чередование и основанную на нём

соразмерность, следует иметь в виду, что в поэзии он далеко не всегда отождествляется с метром, а в музыке с тактом: здесь, где роль ритма особенно велика, его связывают с труднообъяснимым «чувством жизни».

Новейшие исследования природы ритма привели к необходимости в ряду основных его типов, выделить акцентный, свойственный поэзии и музыке. Основанные на нём художественные системы подчеркивают динамичные и эмоциональные стороны ритма, а свобода и разнообразие ритма, в принципе, ценятся выше его правильности. Те же тенденции проявляются и в пластических видах искусства, где ритм является существенным компонентом в формировании образа: с помощью того или иного ритмического строя ему можно придать различную эмоциональную окраску.

Значение способности к ритмочувствованию и ее роли не только в творчестве, но и в познании мира осознавалось уже в первых философских учениях. «Понятие гармонии и ритма мыслились как универсальные характеристики упорядочивающей тенденции космоса. Анализ творчества подлинных легенд танцевального искусства (А. Дункан, А. Павлова, В. Нижинский и др.), заставляет задуматься о том, что танцоры-легенды были фантастически наделены ритмочувствованием, которое сочеталось с их естественной, жизнеутверждающей натурой. Для оценки их искусства даже у искушённых в искусстве критиков слов не хватает, ибо это трансцендентное явление. Ритм помогает танцору с проявленным духовным началом использовать язык классических символов хореографии для создания «психической реальности», где взаимообщение со зрителем идет на уровне передачи эмоциональных и ментальных состояний [66].

В широком понимании слова хореография – танец под музыку. Искусство танца – средство воспитания и развития ребенка, которое способно создать благотворную почву для раскрытия его потенциальных возможностей. Органическое соединение движения, музыки, игры

формирует атмосферу положительных эмоций, которые в свою очередь раскрепощают ребенка, делают его поведение естественным и красивым.

Творческий потенциал старших дошкольников развивается равномерно благодаря средствам хореографии и музыки, способствует гармоничному развитию ребенка, независимо от наличия у них специальных физических, хореографических и музыкальных данных. Мы считаем, чем раньше ребенок начнет заниматься хореографией, тем больше у него возможности сформировать начальные, базовые художественно-эстетические ценности. Главное на занятиях создать благотворную почву для раскрытия потенциальных возможностей старшего дошкольника. Исходя, из этой цели предусматривается решение определенных основных задач: развитие творческого потенциала старшего дошкольника, развитие координации движений и ориентировки в пространстве, развивать чувство ритма, танцевальную выразительность, воспитание художественного вкуса, развитие способности, видеть и понимать гармонию и красоту.

Следует учитывать, что азбука танца, его выразительные средства требуют определенного уровня физической подготовленности. Поэтому в работе с дошкольниками можно использовать только те движения и образы, которые способны заложить основы красоты, здоровья, доброты и не помешают естественному развитию растущего организма.

Никогда не нужно форсировать начальные этапы процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии. С первых же шагов следует приучать воспитанников относиться к занятиям хореографии серьезно, сознательно воспринимать весь материал. На занятиях хореографии дети учатся слушать музыку, воспринимать ее характер, отражать его в движениях пластике, могут почти полностью управлять своим телом и способны координировать движения. Они умеют самостоятельно определять на слух характер музыки и передать его в движении. Все это формирует основы художественно-эстетического развития. Для того чтобы успешно развивалось детское творчество, на занятиях используется

соответствующий музыкальный материал. В нем присутствует контрастность темпа и динамики, определенные ритмические рисунки. Если ребенок будет чувствовать разнообразие музыки, то он сможет точнее передать движением свое отношение к ней, то есть у него будет развиваться творческое воображение. Также, развитию детского творчества способствуют разнообразные игры, хороводы, танцевальные этюды и композиции. Для развития пластичности необходимо регулярно работать над качеством движений. Дошкольник, хорошо владеющий своим телом, работает интенсивней, у него появляется уверенность в своих возможностях и он получает радость от движения [69].

Искусство хореографии – явление общечеловеческое, имеющее многовековую историю развития. В основе его происхождения лежит непреодолимое стремление человека к ритмичному движению, потребность выразить свои эмоции, средствами пластики, гармонично связывая движение и музыку. История становления хореографического искусства – это результат эволюции человеческой культуры, социальных особенностей каждого времени; это история народного танцевального искусства, практической деятельности педагогов-хореографов и исполнителей различных эпох и народов. Танец – это не только физическое проявление каких-либо физических качеств, не просто показ движений, а творческую фантазию личности, которая может находить яркие и образные сравнения. Поэтически обостренное восприятие мира, любовь к родной природе, умение слышать ее голоса, подмечать самые неожиданные ее проявления – все это дает крылья творческому воображению. Искусство танца богато и многообразно. Каждый жанр хореографического искусства предоставляет свои возможности познания окружающего мира, человека и человеческих взаимоотношений. В соответствии с задачами педагогики в области художественно-эстетического развития важно чтобы в школе дети занимались с искусством хореографии и получили полноценную танцевальную подготовку. Занятия по танцу содействует художественно-эстетическому развитию детей, оказывают

положительное действие на их физическое развитие, и способствует росту их общей культуры, развивает музыкальность, учат дисциплине. Начиная занятия с детьми, прежде всего надо стремиться заинтересовать детей, научить их любить и понимать искусства танца. Ознакомление с новым видам хореографического искусства расширяет сферу детских интересов, обогащает их новыми эстетическими впечатлениями. Приобретение правильных и прочных танцевальных навыков, участие в исполнении танцев, творческое отношение к созданию образа, беседы педагога с детьми – все это развивает художественно-эстетические восприятия ребенка. Тренировка тончайших двигательных навыков, которая проводится в процессе обучения хореографии, связана с мобилизацией и активным развитием многих физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности. Понимание физических возможностей своего тела способствует воспитанию уверенности в себе, предотвращает появление различных психологических комплексов.

Хореографическое искусство у ребенка является дополнением и продолжением его реальной жизни, обогащая ее. Занятия этим искусством приносят ему такие ощущения и переживания, которых он не мог бы получить из каких-либо иных источников.

Творческая личность – важнейшая цель, как всего процесса обучения, так и художественно-эстетического воспитания. Без него, без формирования способности к художественно-эстетическому творчеству, невозможно решить важнейшую задачу всестороннего и гармоничного развития личности. Совершенно очевидно, что каждый педагог посредством художественно-эстетического развития готовит детей к преобразовательной деятельности. Педагог-хореограф должен сформировать, развить и укрепить у детей потребность в общении с искусством, понимание его языка, любовь и хороший вкус к нему.

Хореографическое искусство всегда привлекало к себе внимание детей. Оно приобрело широкое распространение в дошкольных учреждениях,

общеобразовательных школах. Хореографические отделения в школах искусств и хореографические школы показали себя на практике как перспективная форма художественно-эстетического развития детей в основе, которой лежит приобщение их к хореографическому искусству. Оно обеспечивает более полное развитие индивидуальных способностей детей, и поэтому обучение в хореографических коллективах должно быть доступно значительно большему кругу детей. Они любят искусство танца и посещают занятия в течение достаточно длительного времени, проявляют настойчивость и усердие в приобретении танцевальных знаний и умений. Используя специфические средства искусства танца, заинтересованность детей, преподаватели хореографии имеют возможность проводить большую воспитательную работу.

Развитие у ребенка художественно-эстетического отношения к действительности и искусству, как и развитие его интеллекта, возможно как неуправляемый, стихийный и спонтанный процесс. Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, ребенок, так или иначе, эстетически развивается. Но при этом ребенком не осознается эстетическая сущность предметов, а развитие зачастую обусловлено стремлением к развлечению, к тому же без вмешательства извне у ребенка могут сложиться неверные представления о жизни, ценностях, идеалах. Б.Т. Лихачев, также как и многие другие педагоги и психологи, считает, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности [116].

Существует множество определений понятия «художественно-эстетическое развитие», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности. Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия. Во-вторых, это формирование

способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В-третьих, задача художественно-эстетического развития формирование эстетических вкусов и идеалов личности средствами искусства. И, наконец, в-четвертых, развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Своеобразное понимание сущности художественно-эстетического развития обуславливает и различные подходы к его целям, поэтому, проблема целей и задач художественно-эстетического развития требует особого внимания.

В процессе исследования мы обратили внимание, что часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического и художественного развития. Искусство – это часть эстетической культуры, как художественное развитие часть эстетического, часть важная, весомая, но охватывающая только одну сферу человеческой деятельности.

«Художественное развитие старшего дошкольника есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у ребенка формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве» (Е.Б. Юнусова и др.). Эстетическое же развитие гораздо шире, оно затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, поведения, труда, отношений. Эстетическое развитие формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством как его самым мощным средством.

Помимо формирования художественно-эстетического отношения детей к действительности и искусству, художественно-эстетическое развитие параллельно вносит вклад и в их разностороннее развитие. Художественно-эстетическое развитие способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе. Разнообразные творческие занятия детей способствуют развитию их

мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности [48].

Мы уже отметили, что очень трудно формировать эстетические идеалы, художественный вкус, когда человеческая личность уже сложилась. Художественно-эстетическое развитие личности начинается в раннем детстве. Чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо обратить особое внимание на художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста. Б.Т. Лихачев пишет: «Период дошкольного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни». Автор подчеркивает, что именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности. Сущностные нравственно-эстетические качества личности закладываются в раннем периоде детства и сохраняются в более или менее неизменном виде на всю жизнь.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции.

Источниками моральных представлений детей являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний. Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Зная историю и содержание межличностных контактов ребенка в дошкольном возрасте, мы можем многое понять в его становлении как личности. Общение связано с удовлетворением одноименной потребности, которая проявляется довольно рано. Ее выражением является стремление ребенка к познанию себя и других людей, к оценке и самооценке. Внимательное рассмотрение того,

как в онтогенезе развивается общение, какой характер оно принимает при включении ребенка в различные виды совместной с другими людьми деятельности, помогает лучше уяснить те возможности, которые с возрастом открываются для развития личности [222].

Одними из первых детьми усваиваются нормы и правила так называемого «бытового» поведения, культурно-гигиенические нормы, а также нормы, связанные с отношением к своим обязанностям, с соблюдением режима дня, с обращением с животными и вещами. Последними из нравственных норм усваиваются те, которые касаются обращения с людьми. Они наиболее сложны и трудны для детского понимания, и следование им на практике детям дается с большим трудом. Положительное значение для усвоения таких правил имеют ролевые игры с правилами. Именно в них имеет место представление, наблюдение и усвоение правил, их превращение в привычные формы знания. Вначале дети следуют усваиваемым нормам и правилам поведения путем подражания (младший дошкольный возраст), затем начинают глубже осознавать сущность самих правил и норм (старший дошкольный возраст). Они не только выполняют их, но внимательно следят за тем, чтобы и другие рядом с ними дети следовали этим же правилам и нормам. В поведении детей в дошкольном возрасте наступает период, когда оно выходит за рамки познавательной саморегуляции и переносится на управление социальными действиями и поступками. Иными словами, наряду с интеллектуальной возникает личностно-нравственная саморегуляция. Нравственные нормы поведения становятся привычными, приобретают устойчивость, теряют ситуационный характер. К концу дошкольного детства у большинства детей складывается определенная нравственная позиция, которой они придерживаются более или менее последовательно.

Довольно рано у ребенка возникает качество, которое в его дальнейшей личностной судьбе играет весьма существенную роль, порождая множество других индивидуально полезных качеств. Стремление к признанию и

одобрению со стороны окружающих людей. Из данного качества как из общего корня при нормальном воспитании вырастают потребность в достижении успехов, устремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельна многие другие. С ним же связано становление таких важных качеств личности, как ответственность и чувство долга [150].

Желание заслужить похвалу и одобрение со стороны взрослых, установить и сохранить добрые отношения с людьми является для ребенка одним из наиболее значимых мотивов межличностного поведения в старшем дошкольном возрасте. Другим не менее важным мотивом выступает стремление к самоутверждению. В сюжетно-ролевых играх детей оно реализуется в том, что ребенок стремится взять на себя главную роль, руководить другими, не боится вступить в соревнование и во что бы то ни стало стремится в нем одержать победу. Наряду с мотивами данного типа заметную роль в поведении детей дошкольного возраста начинают играть просоциальные мотивы: сопереживание, стремление помочь другому человеку и некоторые иные [86].

Дошкольный возраст характеризуется тем, что в данном возрасте дети придают большое значение оценкам, даваемым им взрослыми людьми. Ребенок не ждет такой оценки, а активно сам добивается ее, стремится получить похвалу, очень старается ее заслужить. Все это свидетельствует о том, что ребенок уже вступил в период развития, сензитивный для формирования и укрепления у него мотивации достижения успехов и ряда других, жизненно полезных личностных свойств, которые в будущем должны будут обеспечить успешность его учебной, профессиональной и других видов, деятельности.

У ребенка в дошкольном возрасте формируются и личностные качества, связанные с отношениями к людям. Это в первую очередь внимание к человеку, к его заботам, бедам, переживаниям и неудачам. Сочувствие и заботливость по отношению к людям являются у многих детей-

дошкольников, причем не только в игровых ситуациях, но и в реальной жизни.

Старший дошкольник во многих случаях в состоянии объяснить свои поступки, пользуясь для этого определенными качественными категориями. Это значит, что у него сформировались начала нравственного самосознания и нравственной саморегуляции поведения. Правда, в силу особой откликаемости детей данного возраста на суждения, мнения и поступки других людей внешние проявления соответствующих личностных качеств не представляется достаточно устойчивыми [231].

Одна из особенностей художественно-эстетического развития в старшем дошкольном возрасте связана с изменениями, происходящими в сфере познавательных процессов дошкольника. Например, формирование эстетических идеалов у детей, как части их мировоззрения, сложный и длительный процесс. Это отмечают все педагоги и психологи, упомянутые выше. В ходе воспитания жизненные отношения, идеалы претерпевают изменения. В отдельных условиях под влиянием товарищей, взрослых, произведений искусства, жизненных потрясений идеалы могут претерпевать коренные изменения. «Педагогическая суть процесса формирования эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме», – отмечал в своей работе Б.Т. Лихачев [116].

Воспитателю необходимо знать особенности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста:

- рассказывая о прекрасном, воспитатель акцентирует внимание на чувствах, а не на содержании.

- художественно-эстетическое чувство воспитатель связывает с сенсорным развитием средствами искусства, т.к. красота всех предметов в

единстве формы, цвета, величины, линии и звуков. Следовательно, надо организовывать дидактические игры по сенсорному воспитанию детей.

– ребенок подражателен, поэтому воспитатель должен давать только положительные примеры для подражания.

Воспитание и обучение должны находиться в непрерывной связи. Для их объединения необходимо организовать учебную, познавательную деятельность так, чтобы она могла стать самообразующей в воспитательной системе.

Создание активной жизненной среды, в которой развивается ребенок, формирование союза единомышленников – воспитателей, дошкольников и их родителей, максимальное соответствие содержания и форм учебно-воспитательной деятельности интересам и потребностям детей позволяют воспитанникам самоутверждаться и самореализовываться в начальной школе [128].

Активным инновационным поиском художественно-эстетического развития личности является развитие системы дополнительного образования.

В дополнительном образовании одной из системообразующих элементов является художественно-эстетическая творческая деятельность в условиях постоянной работы учреждений дополнительного образования в инновационном режиме, что позволяет решить большое число современных образовательных задач.

Цель дополнительного образования детей состоит в оказании педагогической поддержки обучающихся в их социальном определении, в практической подготовке дошкольников и их дальнейшей адаптации к новым требованиям, обусловленных потребностями общества.

Задачами педагогов дополнительного образования являются:

1. Реализация потребностей и интересов детей.
2. Осуществление личностно-ориентированного подхода к ребенку.
3. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика.
4. Развитие совместной творческой деятельности.

5. Реализация программ дополнительного образования.
6. Обеспечение необходимых условий для личностного развития и укрепления здоровья, самоопределения и творческого труда детей.
7. Помощь детям в адаптации их к жизни в обществе.
8. Организация содержательного досуга.
9. Развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности ребенка.
10. Взаимосвязь дополнительного образования со школьной системой.

Структурирование системы непрерывного дополнительного образования позволяет рассматривать единое образовательное пространство как интеграцию систем базового начального и непрерывного дополнительного образования. Основные этапы непрерывного дополнительного образования: обучение, воспитание и развитие человека, учебная деятельность, практическая деятельность.

Принципы дополнительного образования: дополнительность, доступность, непрерывность, системность, добровольность. Непрерывное базовое и дополнительное образование может быть интегрировано на всех уровнях системы образования. Система дополнительного образования предполагает использование дополнительных знаний, дополнение и расширение базовых знаний всесторонне развитой личности.

Работа кружков дополнительного образования как одного из подразделений дополнительного образования обеспечивает развитие природных и творческих задатков и склонностей детей, удовлетворение потребностей обучающихся в дополнительном образовании.

В процессе занятий по предметам художественно-эстетического цикла, в кружках у старших дошкольников интенсивно развиваются логическое, пространственное, абстрактное мышление, музыкально-творческие способности, формируется способность к таким умственным операциям, как сравнение, сопоставление анализ, синтез, обобщение. А также психические

новообразования: рефлексия, целеустремленность, ответственность, эмоционально-оценочная регуляция, волевые качества, коммуникативность. Воспитываются нравственные качества: эмпатия, культура межнационального общения.

Дети активно участвуют в мероприятиях, коллективно-творческих делах, во всех практических делах, объединяющих базисные и дополнительные знания.

Успешно действующие программы различного уровня и направленности, формируют мотивацию личности к познанию, творчеству, укреплению здоровья, определению и становлению общей культуры детей старшего дошкольного возраста. Только в атмосфере подлинной культуры можно воспитать человека, стремящегося к самореализации.

Мы используем основные аспекты воспитания общей культуры детей старшего дошкольного возраста:

- воспитание духовно-нравственных качеств;
- формирование гражданских качеств, уважения к культуре и традициям своего и других народов;
- любви к своей Родине;
- социальная адаптация;
- проведение культурно-массовых мероприятий (фестивалей, выставок, конкурсов, концертов).

Кружковая работа не имеет оценочной системы, поэтому педагогам дополнительного образования необходимо разработать диагностику развития творческих задатков, природных способностей и личностных особенностей детей старшего дошкольного возраста, занимающихся в кружках. Это является наиболее трудной задачей. Педагоги дополнительного образования художественно-эстетического цикла придают большое значение работе с родителями. Регулярно проводятся родительские собрания с концертами воспитанников, проводятся тематические концерты.

Педагоги дополнительного образования регулярно проводят разъяснительную работу с родителями о значении и важности художественно-эстетического развития детей.

Родители являются активными помощниками и участниками всех творческих мероприятий, проходящих в учреждениях дополнительного образования, а также их постоянными зрителями и ценителями результатов ежедневного кропотливого труда педагогов. Без этого тесного творческого сотрудничества между учителями, родителями и детьми мы не могли бы достичь положительных результатов в плане художественно-эстетического развития.

Дополнительное образование детей действительно выступает как мощное средство формирования мотивации к творчеству и художественно-эстетического развития личности.

Достаточно высокая результативность занятий в объединениях дополнительного образования достигается за счет:

- высокой квалификации педагогов;
- непрерывности и преемственности базового начального образования и дополнительного образования (знания, полученные на занятиях, углубляются, дополняются, развиваются во внеурочной деятельности, что существенно повышает мотивацию действий старших дошкольников, их познавательный интерес);
- практической направленности занятий (объединения дополнительного образования постоянно участвуют в выставках, концертах, фестивалях и т.д.);
- возможностей обеспечения лично-ориентированного и дифференцированного подхода;
- постоянного совершенствования материальной базы для организации занятий.

Реализуя стратегию и тактику развития системы дополнительного образования в области художественно-эстетического развития детей

старшего дошкольного возраста, мы обращаем особое внимание на расширение функций дополнительного образования (как эффективного средства организации свободного времени старших дошкольников, их досуга с учетом потребностей детей и родителей, как возможности социализации процесса образования, воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста).

В современных условиях в дополнительном образовании выдвигаются следующие задачи художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста:

1. Систематическое развитие восприятия прекрасного, эстетических чувств, представлений детей. Все виды искусства, природы и быт способствуют этому, вызывают непосредственную эмоциональную отзывчивость, радость, волнение, восхищение, увлеченность.

2. Приобщение детей к деятельности в области искусства, воспитывая у них потребность и привычку посылно вносить элементы прекрасного в быт, природу, общественные отношения.

3. Формирование основ художественно-эстетического вкуса детей и способность самостоятельно оценивать произведения искусства и явления жизни.

4. Развитие художественно-творческих способностей детей.

Основная задача художественно-эстетического развития в старшем дошкольном возрасте состоит в формировании творческого отношения к действительности. Развитие эстетического восприятия, эстетических и художественных способностей, эстетической и художественной деятельности опирается на современное развитие сенсорных систем, деятельность различных анализаторов, обеспечивающих необходимую точность дифференцировок.

Среди множества средств художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста хореография занимает особое место. Занятия танцем не только учат понимать и создавать прекрасное, они развивают

образное мышление и фантазию, дают гармоничное пластическое развитие. Хореография обладает огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития. Синкретичность танцевального искусства подразумевает развитие не только музыкальных, двигательных навыков, но и прививает основы нравственной культуры: основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, дает представления об актерском мастерстве; и, вместе с тем учит сохранять и укреплять здоровье, что является особо актуальным для сегодняшнего дня.

По данным медицинских исследований (Л.В. Баль, С.В. Баркановой, И.В. Звездипой, А.Г. Ильина и многих др.) за последнее десятилетие произошел заметный рост частоты нарушений соматического здоровья среди детей. Ученые утверждают, что ухудшение здоровья детей является не только медицинской, но и серьезной педагогической проблемой. Соответственно, наряду с решением образовательных, воспитательных и развивающих задач, стоящих в процессе художественно-эстетического развития детей, мы считаем необходимым, приобщая детей к прекрасному, сохранять и укреплять здоровье подрастающего поколения, на что непосредственно направлены и занятия хореографией.

Изучение накопленного теоретического и практического педагогического опыта в области художественно-эстетического развития средствами хореографии, а также изучение возможностей хореографического искусства в формировании и развитии личности ребенка позволило нам выделить особую актуальность изучаемого вопроса, а также обнаружить недостаток исследований в области художественно-эстетического развития средствами хореографии, недостаток научного, методического, современного оснащения изучаемой нами проблемы. В связи с чем, мы видим необходимость в осмыслении процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии с учетом требований современного общества.

Художественно-эстетическое развитие – понятие широкое, включающее комплекс задач: развитие эстетического восприятия, представления, развитие эстетического суждения, формирование эстетической оценки, эстетического отношения, формирование понятий "красивое", "прекрасное" и т. п. и отношений к ним и т. д., формирование художественно-эстетического вкуса.

Под художественно-эстетическим развитием детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии, нами понимается наиболее специфическое для хореографической деятельности, а именно: развитие художественно-эстетического восприятия и представления в передаче движений, умение оценить музыкальный материал и передать художественный образ в танце с помощью мимики, пантомимики; умение грамотно, точно и аккуратно исполнять хореографические комбинации; умение импровизировать на знакомую или вновь услышанную музыку, желание сочинять танцевальные композиции и подбирать художественно-сценическое оформление к ним (костюм для исполнения, реквизит, световые эффекты и т. д.); этическое отношение к партнерам в танце и к зрителю.

1.2. Теоретико-методологическая основа осуществления художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

Определяя содержание научно-педагогического обеспечения процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии, нельзя не отметить, что сам термин «обеспечение» в педагогической литературе встречается довольно редко. Его чаще применяют в других отраслях деятельности, указывая на нормативно-правовое обеспечение (право), программно-технологическое обеспечение (информатика), финансовое обеспечение (экономика) и т.д., когда необходимо акцентировать внимание на создании условий, необходимых для чего-либо, а также на снабжении чем-либо в

нужном количестве. Вместе с тем, интерес к этому понятию в последние десятилетия возрастает не только в науке, но и в педагогической практике.

Педагогическое обеспечение в нашем понимании – это комплекс педагогически обусловленных действенных мер, необходимых для моделирования и практического осуществления исследуемого процесса [138].

Как известно, педагогике свойственна своя специфика научного познания и осмысления происходящих процессов. Этим обусловлено появление на разных этапах ее развития как науки и становление методологических подходов. Поэтому мы считаем, что проводимое нами исследование будет не полным, если не провести исследования и обоснование подходов к проектированию педагогической модели художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии с методологических позиций.

В настоящее время в педагогической теории сложились разнообразные подходы к управлению процессом формирования и развития личности ребенка. Специальные исследования позволили выявить более двадцати пяти методологических подходов, используемых в современном образовании [139]. 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 [79].

Используя методологию педагогики в практико-ориентированном знании, мы, разделяя мнение В.А. Беликова, понимаем методологию педагогического исследования как систему достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющую характер, логическую организацию, методы и средства ее исследования, а также принципы, формы и способы построения педагогической концепции ее решения [16].

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 ее составных частей, компонентов, атрибутов.

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

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

4. Определение, выбор системы методов, средств, форм организации функционирования системы и ее частей, используя знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии [145].

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 художественно-эстетическому развитию старших дошкольников средствами хореографии 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 полисемичным 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.

Мы считаем убедительным мнение Е.Ю. Никитиной и др. о том, что подход – это теоретико-методологическая основа педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях [141].

Для определения методологических требований к проблеме художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста нами представлена интеграция полихудожественного, гендерного и кластерного подходов.

Исследования 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 эстетического отношения к ним. Усилить, дать толчок эстетическому 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-эстетического развития 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 чувств, эмоций обучаемого в его художественном творчестве.

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 художественно-эстетическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Принимая искусство как особый фактор, развивающий и формирующий 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 и эстетического отношения к ним. Усилить же, дать толчок эстетическому отношению, наряду с другими воздействиями, вполне может и художественная деятельность, и привлечение искусства.[48]

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, 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». 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 художественно-эстетического воспитания старших дошкольников, художественного развития, в котором хореография неизбежно соседствует с музыкой, изобразительным искусством, театром, иностранным языком, историей, этнографией [244].

Особенностью полихудожественного подхода является полифоническое восприятие и отражение явлений и художественных образов, умение осознать и выразить действительность различными художественными способами. Полихудожественность имеет ряд существенных особенностей и педагогических предпосылок, позволяющих рассматривать её в качестве перспективного подхода художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста:

- 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;

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

- 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);

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

Согласно полихудожественной практике подлинное воображение отличается высоким устремлением, сочетается с высокими нравственными помыслами (основными эстетическими категориями: 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 и художественно-эстетического понимания.

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 художественно-эстетическом развитии старших дошкольников были обоснованы, отработаны и проанализированы такие виды полихудожественной деятельности, как комплексное использование

всего спектра современной хореографии (классический, народный, балльный и современный танец), подбор музыкального репертуара, оказывающего положительное образовательное и воспитательное воздействие на испытуемых, 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 проекта и предварительного анализа предстоящего занятия;
- наблюдением за реакцией и уровнем творческого включения обучаемых во время занятий;
- сравнительной диагностикой и анализом ее 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.

На конкретно-научном уровне мы использовали гендерный подход. В последнее время гендерные аспекты детства привлекают внимание специалистов разных областей – психологов, нейропсихологов, педагогов, врачей. В научной литературе констатируются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве интеллектуального развития, эмоциональной реактивности, мотивации деятельности и оценки достижений, в поведении. Специальные исследования направлены на выявление природы этих

различий, которые, по мнению тех или иных авторов, являются отражением либо универсально-биологических, либо биосоциальных закономерностей.

В российской педагогической науке на стыке XX-XXI столетий появилось новое направление – гендерология, наука, занимающаяся рассмотрением социального взаимодействия между представителями мужского и женского полов, основанных на межполовой социальной предрасположенности. Исследователи выделяют в качестве одного из базовых условий педагогической культуры учителя, его общей профессиональной компетентности гендерную компетентность, включающую индивидуальный стиль учителя, преподавателя, гендерную образованность (И.А. Загайнов, Т.Е. Исаева, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, С.В. Рожкова, С.Л. Рыков и др.). Каждый учитель, преподаватель являются источником информации и обладают собственным стилем изложения учебного материала, обусловленным гендерными особенностями. От их общей профессиональной компетентности и гендерной компетентности, в частности, действительно зависит ориентация программ и методик обучения на конкретную женскую/мужскую индивидуальность с определенным типом функциональной асимметрии полушарий, создание благоприятных условий для всестороннего раскрытия способностей ребенка, создания ситуации успеха, повышения эффективности современного образования в целом. Когда педагоги овладевают гендерной компетенцией, компетентностью, гендерный подход в системе образования дает обучающимся возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять гендерным стереотипам.

Наши предшественники – авторы работ по половому воспитанию школьников в 60-80-е годы XIX столетия (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Д.В. Колесов, Э.Г. Костяшкин, Л.Н. Тимошенко, А.Г. Хрипкова и др.) заложили основы для современного гендерного воспитания. Многие из них указывали на взаимодействие природного и социального в становлении

женственности и мужественности, на необходимость учета факторов социального окружения, влияния родителей, сверстников, значимых взрослых, специально организованного полового просвещения для девочек и мальчиков.

Понятие «гендер» было заимствовано отечественными исследователями у зарубежных коллег в 1980 году. Современная наука различает термины «пол» и «гендер» (gender). Первое использовалось для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей. При помощи этих особенностей все человеческие существа делятся на мужчин и женщин. Но кроме биологических отличий между полами существуют также разделение их социальных ролей, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Для обозначения социального взаимодействия мужчин и женщин и было заимствовано английское слово «гендер».

Гендерные роли – один из видов социальных ролей, набор ожидаемых образцов поведения (или норм) для мужчин и женщин.

В настоящее время нет единой теории гендерных ролей. Характеристики гендерных ролей рассматриваются с точки зрения социологических, биосоциальных и психологических теорий. Но уже имеющиеся исследования позволяют сделать вывод о том, что на формирование и развитие данных гендерных ролей у человека влияют общество и культура. Но термин «гендерные роли» следует отличать от понятия «гендерные стереотипы».

Гендерные стереотипы – сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины.

Современная психология выделяет по четыре полоролевых типа, свойственных мужчинам и женщинам: мужественный, женственный, андрогинный и недифференцированный. На основе деления современной психологией мужчин и женщин на четыре полоролевых типа появилось такое понятие, как гендерный подход.

Гендерный подход интенсивно внедряется в образование. Это происходит по двум направлениям: одно из них – высшие учебные заведения, а второе – дополнительное образование, общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, учреждения начального и среднего профессионального образования.

Данная тенденция возникла благодаря определенным факторам: социально-культурным, политическим, организационно-финансовым и личностным.

Социально-культурные факторы связаны с изменениями в жизни общества, ролей и поведения в семье, изменениями самого дискурса в обществе о типично женском и типично мужском.

Личностный фактор – это появление сторонников гендерного подхода в образовании среди педагогов-ученых, разработка ими программ и учебных пособий.

Гендерный подход доказывает то, что, организуя педагогическое взаимодействие без учета половых особенностей воспитанников, преподаватели обрекают своих воспитанников на одностороннее развитие, так как отсутствуют знания о психофизиологических возможностях ребенка. Гендерное воспитание и образование вопреки представлению о том, что оно может ущемить правовые ценности равноправия личности и привести к дискриминации ее в зависимости от пола, напротив, в своей основе направлено на формирование идеи о том, что пол не является основанием для дискриминации и способствует наилучшей реализации личностных склонностей и способностей как в связи с половой принадлежностью, так и вне ее.

Целью гендерного подхода является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, что требует не просто изменения, но

разработки новых способов научения, отличных по качеству, способам организации учебного процесса и темпам от традиционных.

Смешанное образование, зародившееся в западных учебных заведениях в середине 1950-х годов, приблизительно в это же время было внедрено в образование нашей страны. В основе новых методик и технологий лежат современные повышенные требования к интеллекту подрастающего поколения и, следовательно, необходимость стимуляции его развития. Однако, несмотря на определенные успехи совместного обучения и воспитания детей, в процессе его реализации выявилось множество трудностей.

Во-первых, большинство методик и технологий совместного обучения рассчитаны на некую среднюю личность – дети, ребенок, ученик. Пол ребенка учитывается только на уроках труда и физической культуры (и то не всегда), вся остальная жизнь протекает в бесполом режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг, ни общественная деятельность не строятся с учетом пола.

Отсутствие гармоничных межполовых взаимоотношений в совместном обучении наблюдается всеми нами на всех уровнях образования. Эта тенденция сохраняется и в более старшем возрасте, являясь отчасти причиной дисгармоничных семейных отношений, искажений ролевого взаимодействия мужчин и женщин.

Важно отметить, что педагоги, сами являясь продуктом гендерной социализации, отдают неосознанное предпочтение либо мальчикам, либо девочкам. Гендерные специфические отношения проявляются как в повседневном общении с детьми, так и в импровизированных педагогических действиях и приемах.

Необходимо отметить, что большая роль в гендерном образовании, отводится воспитателю, перед которым ставится непростая задача преодоления формализма в обучении и воспитании, поворота к интересам и потребностям конкретного ребенка, к умению видеть, слышать и понимать

его своеобразии, индивидуальные и возрастные особенности вне зависимости от пола. С этой целью должны быть созданы все возможные условия для повышения информированности воспитателя по вопросам гендерного обучения и сохранения здоровья детей в образовательном процессе, по результатам мониторингов для внесения своевременных коррективов в работу.

Гендерная педагогика это уже далеко не новое понятие. Гендерный компонент присутствует во всех сферах нашей жизнедеятельности. Поэтому развитие гендерной теории закономерно приводит к ее проникновению в различные дисциплины, которые затрагивают те или иные аспекты социальной жизни.

Теоретически гендерный подход в образовании базируется на убеждении, что биологические различия не являются определяющими для формирования психологических и социальных характеристик женщин и мужчин. Решающую роль в формировании гендерных различий играет не биологический пол, а те социальные и культурные смыслы, которое общество приписывает анатомическим различиям. Соответственно миссия гендерного подхода в образовании – это освобождение учебно-воспитательного процесса от наиболее жестких стереотипов, расширение образовательного пространства для проявления индивидуальности и развития личности каждого ребенка, воспитание его в духе равноправного (эгалитарного) партнерства женщин и мужчин во всех сферах жизнедеятельности.

Следует сразу отметить, что в изданиях наравне с термином «гендерное воспитание» также часто используется и понятие «формирование гендерной культуры». Гендерная культура в изданиях определена как культура предполагающая наличие у человека правильного представления о:

– о жизненном предназначении мужчины и женщины, присущих им положительных качествах и чертах характера, их статусе, функциях,

взаимоотношениях в социуме, о мужском и женском достоинстве, о физиологических и психологических особенностях полов и т.д.;

– о правилах и культуре взаимоотношений между полами, заботе друг о друге;

– о гендерном равноправии и недопустимости всех проявлений насилия и дискриминации по признаку пола. [225]

Само же «гендерное воспитание» определяется как:

«создание условий, которые будут способствовать идентификации человека как представителя определенного пола, закреплению гендерных ролей, формированию гендерной культуры личности».

«Гендерная культура» – это составляющее звено «гендерного воспитания», которое нацелено не только на привитие этой культуры, но и создание условий для принятия мальчиком/девочкой своей гендерной роли и готовности к ее исполнению. Подобные формулировки на самом деле создают систему правил и практик, которые подчинены принципу различия полов. Именно поэтому в пособиях считается важным транслировать информацию об особости каждого пола и его непохожести на другие. [232]

Целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциалов и возможностей в современном обществе.

Проблема развития ребенка в соответствии с его полом является актуальной задачей педагогической работы с детьми дошкольного возраста. Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. Демократизация отношений полов повлекла смешение половых ролей, феминизацию мужчин и омужествление женщин. Сейчас уже не считается из ряда вон выходящим курение и сквернословие представительниц прекрасного пола, многие из них стали занимать лидирующее положение среди мужчин, стираются границы между «женскими» и «мужскими» профессиями. Некоторые мужчины, в свою очередь, утрачивают способность

играть правильную роль в браке, из «добытчиков» они постепенно превращаются в «потребителей», а все обязанности по воспитанию детей они перекладывают на женские плечи.

На фоне этих изменений меняются и внутренние психологические позиции детей, их сознание: девочки становятся агрессивными и грубыми, а мальчики перенимают женский тип поведения. Наблюдая за детьми старших групп, мы заметили, что многие девочки лишены скромности, нежности, терпения, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации. Мальчики же, наоборот, не умеют постоять за себя, слабы физически, лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, у них отсутствует культура поведения по отношению к девочкам. Содержание игр детей также вызывало тревогу: дети демонстрировали модели поведения, не соответствующие полу ребёнка, не умели договариваться в игре, распределять роли. Кроме того, в процессе трудовой деятельности, дети не умели самостоятельно распределять обязанности с учетом пола партнера. Мальчики не проявляли желания прийти на помощь девочкам, тогда, когда была нужна физическая сила, а девочки не спешили помогать мальчикам там, где нужна тщательность и аккуратность. Диагностическое обследование по определению уровня сформированности полоролевой социализации детей выявило низкий уровень знаний по данному вопросу. Беседы с родителями, их анкетирование и тестирование показало, что знания родителей об особенностях воспитания мальчиков и девочек минимальны, дети часто воспитываются по принципу «так, как воспитывали меня»

Все это позволило нам сделать вывод о необходимости создания в ДОУ условий для гендерной социализации дошкольников. Мы уверены: социальное осознанное воспитание необходимо начинать с детского сада, с момента, когда ребенок начинает различать пол. Сложность такой работы заключается в том, что педагоги испытывают недостаточность теоретических знаний об особенностях физиологических функций и психологических процессов мальчиков и девочек. Каждый ребенок должен четко понимать, к

какому полу они принадлежат, и что вытекает из этого, то есть какие правила поведения, варианты самоопределения и др. предписаны их полу. Подобное понимание «гендерного воспитания» имеет мало общего с гендерной теорией, которая опирается на критический анализ предписаний по признаку пола.

Формирование гендерной культуры для детей старшего дошкольного возраста имеет важное значение, т.к. в этом процессе складываются отношения ребёнка со взрослыми людьми, сверстниками обоего пола. Построение этих отношений, нахождение своего места в их системе играет большую роль в развитии различных сфер индивидуальности мальчика/девочки и создает предпосылки для их позитивной или негативной гендерной социализации.

Гендерная проблематика интенсивно развивается в разных научных областях: социологии, политологии, культурологии и, философии, филологии, психологии, педагогике и др. Однако, несмотря на видимые успехи гендерного направления в сфере образования, гендерная тематика и сам гендер как феномен часто воспринимаются и трактуются недостаточно корректно, узко и односторонне. Так, у многих психологов все, что связано с гендерной темой, ассоциируется исключительно с различиями между мужчинами и женщинами в психологических характеристиках и особенностях поведения; педагоги информацию гендерного содержания часто сводят к проблеме раздельного по полу обучения.

Проблема формирования гендерной культуры исследуется в педагогике сравнительно недавно (Е.А. Каменская, Т.С. Кузнецов, Л.И. Столярчук, И.А. Столярчук), данный феномен еще недостаточно изучен, хотя востребованность гендерных исследований постоянно возрастает, расширяя границы педагогических знаний о реализации гендерных ролей, отношении личности к себе как представителю того или иного пола, взаимоотношениях со своим и противоположным полом, особенностях формирования гендерной культуры различными средствами.

Результаты нашего исследования свидетельствуют об эффективности формирования гендерной культуры старших дошкольников средствами хореографии. Хореография всегда была и останется сферой искусства, которая призвана играть важную роль в воспитании старших дошкольников, компенсировать издержки все большей рационализации и технократии жизни. Формирование гендерной культуры старших дошкольников средствами хореографии создает своеобразный иммунитет против бездуховности и эмоциональной бедности. Гендерная культура является дефицитом в современной жизни, ее огромный воспитательный потенциал недостаточно используется в системе образования.

Как показывает анализ результатов анкетирования воспитанников МБУДОД ДЮЦ Ленинского района г. Челябинска, МБДОУ №125 и МБДОУ №261 г. Челябинска большую часть своего свободного времени они проводят у компьютеров, телевизоров, мало общаются со взрослыми и сверстниками, становятся все менее отзывчивы к чувствам других. При высоком уровне интеллектуального развития, активной технократии жизни старшие дошкольники не обладают душевной чуткостью, у них не развиваются в достаточной степени уважительное отношение к женщине и мужчине и их взаимоотношениям как к ценности, т.к. в образовательных учреждениях

Гендерный подход в обучении и воспитании не создаются соответствующие педагогические условия воспитывающей среды, в которой были бы востребованы дружба, любовь, верность, долг, забота, ответственность, бескорыстие, сострадание, женская/мужская индивидуальность, неповторимость личности учащегося.

Причины этого состоят в фрагментарности, ситуативности, непоследовательности формирования гендерной культуры в современных учреждениях дополнительного образования и недостаточной разработанности данной проблемы в науке. Современные гендерные исследования указывают на сложный характер этого личностного

образования. Исследователями предпринимаются попытки преодолеть биологический редуционизм в понимании данной проблемы. В работах Л.И. Столярчук педагогическая задача гендерного воспитания формулируется как гармонизация взаимоотношений полов на основе формирования культуры их взаимоотношений, включающей гендерную идентичность (по маскулинному или фемининному типу); культуру интимных чувств – привязанности, дружбы, любви, верности, долга, заботы, ответственности, бескорыстия, сострадания и т.п., которые формируются в результате интериоризации мужских и женских черт, в процессе взаимодействия Я и других в ходе гендерной социализации (Л.И. Столярчук). В педагогических исследованиях (Н.П. Андропова, В.В. Дудукалов, Т.С. Кузнецов, Т.П. Машихина) рассматриваются различные типы гендерных взаимоотношений (маскулинные, фемининные, андрогинные) и культура взаимоотношений как целостное динамическое образование личности, важнейшей составляющей которого является осознанное позитивное гендерное поведение, соответствующее биологическому полу.

Основываясь на положениях гендерной психологии и педагогики, мы под сущностью гендерной культуры старших дошкольников понимаем динамическое образование личности, представляющее собой способность к овладению гендерными ролями (умение мыслить гендерными образами, ценностное отношение к маскулинности, фемининности и гендерным взаимоотношениям на основе партнерства в танце); гендерную идентичность (адекватная самооценка гендерной идентичности средствами хореографии и оценка гендерной идентичности маскулинного и фемининного типов в танце); гендерное поведение, основанное на уважении, признании достоинства обоих полов, уникальности мужской/женской индивидуальности как субъекта взаимоотношений (маскулинные, фемининные проявления, соответствующие хореографическим образам, личностный опыт гендерных взаимоотношений в танце, позитивное гендерное поведение в танце и детской жизнедеятельности в целом).

Отечественная система дополнительного образования в основном остается безразличной к индивидуальным особенностям девочек и мальчиков. В работах Н.Н. Куинджи и ряда других авторов подчеркивается, что доминирование в отечественном образовании «бесполой» педагогики ведет к возникновению «усредненной личности», а в ряде случаев даже искажает характерные для пола личностные особенности. С нашей точки зрения, это обусловлено особенностями нашей педагогической системы дополнительного образования и свидетельствует о том, что формирование гендерной культуры старших дошкольников протекает в сложных условиях, вне целенаправленно организованного процесса со стороны педагогов.

Таким образом, анализ современных педагогических исследований, практики обучения позволил сделать вывод, что дополнительное образование действительно обладает педагогическими возможностями для внедрения гендерного подхода. В связи с этим нами была выявлена специфика формирования гендерной культуры старших дошкольников (5-7 лет) средствами хореографии, которая включает представления об организации взаимоотношений между людьми разного пола 1) со взрослыми 2) со сверстниками своего пола 3) со сверстниками другого пола. Хореография обладает педагогическим потенциалом, важным для наиболее эффективного формирования гендерной культуры старших дошкольников.

Дальнейший анализ возможностей системы дополнительного образования привел к разработке модели процесса формирования гендерной культуры старших дошкольников средствами хореографии, имеющего этапный характер (эмоциональный, смысловой, поведенческий этапы), который соответствует логике развития рассматриваемого динамического образования личности. На каждом из этапов один из структурных компонентов этого личностного образования выделен в качестве приоритетного в соответствии с иерархией. Первый этап, эмоциональный, ориентирован на овладение гендерными ролями средствами хореографии через развитие умения мыслить гендерными образами, ценностное

отношение к маскулинности, фемининности с помощью гендерных образов, ценностное отношение к гендерным взаимоотношениям на основе партнерства в танце. На втором, смысловом, этапе центр тяжести перенесен на развитие гендерной идентичности (адекватная самооценка гендерной идентичности средствами хореографии, адекватная оценка гендерной идентичности маскулинного и фемининного типов в танце). На третьем, поведенческом, этапе происходит формирование гендерного поведения через адекватное проявление маскулинного/фемининного поведения, соответствующего заданным хореографическим образам, личностный опыт гендерных взаимоотношений в танце, позитивное гендерное поведение в танце и детской жизнедеятельности в целом. Поэтапный характер формирования гендерной культуры старших дошкольников средствами хореографии способствует переходу от низкого (эмоциональный) к среднему (смысловой) и высокому (поведенческий) уровням сформированности гендерной культуры старших дошкольников.

Сформулируем ряд основополагающих особенностей для использования гендерного подхода художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии:

1. Демократичность. При гендерном подходе в обучении мальчики и девочки имеют равные права на получение знаний и участие в общественной жизни; они не противопоставляются друг другу, а взаимодействуют на основе партнерских отношений;

2. Природосообразность. Признание личностного равноправия мальчиков и девочек не означает отрицания биологических и физиологических особенностей и различий в их жизнедеятельности. Признание этих различий требует различных форм, методов и средств обучения для наиболее полной реализации способностей старших дошкольников как представителей своего пола в хореографической деятельности;

3. Соответствие требованиям времени. При гендерном подходе к обучению особенно актуальным является единство действий учителя и родителей ребенка. Данное положение требует взаимодействия с семьями воспитанников для согласования целей, задач воспитания и обучения на основе единства действий, требований и уважения ребенка как представителя своего пола, как личности, соблюдения его прав как человека.

В нашей работе кластерный подход мы используем на методико-технологическом уровне, который органичным образом объединяет предыдущие подходы.

Современный период характеризуется значительными изменениями, происходящими в системе образования. Это обусловлено новой концепцией социального и экономического развития страны. Сегодня современное, качественное образование, построение гражданского общества просто необходимо. Для достижения результатов надо перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям.

«Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» – это документ, который на федеральном уровне определяет: какой должна быть программа дошкольного учреждения, и какое содержание реализовывать для достижения каждым ребенком оптимального уровня развития с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей.

Основная общеобразовательная программа строится на основании принципов, которые выведены из классических исследований отечественной психологии:

1. Принцип развивающего образования, в соответствии с которым главной целью дошкольного образования является развитие ребенка;
2. Принцип научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно соответствовать основным положениям

возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);

3. Принцип интеграции содержания дошкольного образования в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей;

4. Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Прежде всего, образовательный процесс строится на основе интеграции 10 образовательных областей: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка».

«Социализация» – содержание образовательной области направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений через решение следующих задач:

- развитие игровой деятельности детей;
- приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным);
- формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

«Познание» – содержание образовательной области направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития детей через решение следующих задач:

- сенсорное развитие;
- развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности;
- формирование элементарных математических представлений;
- формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

«Коммуникация» – содержание образовательной области направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач:

- развитие свободного общения со взрослыми и детьми;
- развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности;
- практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Планируемые результаты освоения программы - интегративные качества ребенка:

- физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками;
- любознательный, активный;
- эмоционально отзывчивый;
- овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения;
- способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Рассмотрим планируемые качественные результаты (интегративные качества) освоения ФГТ основной общеобразовательной программы дошкольного образования

Мотивационная сфера: любознательный, активный.

Познавательные способности: способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Регуляторные способности:

- способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения;

- овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

Коммуникативные способности: эмоционально отзывчивый, овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В соответствие с этим можно вывести основные направления преемственности по реализации требований ФГТ и ФГОС в вопросах воспитания и обучения ребенка. Основными компонентами выступают:

Отсюда следует, что формами диагностики основных компонентов преемственности становятся:

Психологическая диагностика – мотивационная готовность к обучению в школе;

Психологическая диагностика – развитие общих способностей;

Педагогическая диагностика – целостная картина мира.

Мы считаем, что главное – это насыщение дошкольного образования творчески развивающими и обязательно с многообразными формами «специфически детской деятельности» (по выражению А.В. Запорожца), а именно: игровой, изобразительной, музыкальной, конструктивной, театрализованной, коммуникативной.

Один из компонентов психологической готовности ребенка к школе – мотивационная готовность, которая выражается в осознании ребенком себя как будущего школьника.

Формировать у детей внутреннюю позицию будущего школьника можно через активизацию познавательной деятельности; в процессе игры; активном участии в проектной деятельности.[82]

Федеральные государственные требования к структуре программы дошкольного образования определяют приоритет в определении итогового результата освоения дошкольником программы, который заключается в описании интегративных качеств ребенка, среди которых выделяются такие как: «овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации, любознательный, активный, интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире) задает вопросы, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе».

Для обеспечения ФГТ в части освоения и достижения дошкольниками итоговых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо пересматривать характер трансляции социокультурного опыта, преломлять его через специфику социокультурного развития региона, города [205].

По мнению ряда российских ученых, педагогов наилучшим образом для решения этих задач служит кластерный подход. Его целесообразность и актуальность практически не вызывают сомнений и в зарубежной научно-педагогической мысли.

Основоположниками кластерного подхода к организации образовательного процесса являются зарубежные педагоги-новаторы такие как Дж.С. Рензулли., М. Джентри, С.М. Рейс, Е.Ю. Селюк и др.

Кластер - термин многозначен (имеет несколько значений). Кластер (англ. cluster «скопление», «пучок», «гроздь», «группа», «концентрация») –

объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами.

В понимании авторов, кластер – практико-ориентированная деятельность творческих коллективов, специально организованных для создания продукта или услуги, работа разновозрастной группы участников хореографических коллективов. От того, насколько будут объединены цели педагогов, детей, родителей в одну, согласованы цель и задачи, найдены аспекты личностного смысла, привлекательные для всех субъектов, зависит успешность выработанной стратегии. Таким образом, в научной литературе под кластером в образовательной системе понимают совокупность ее свойств, отвечающих за эффективность и качество решения определенного круга задач на конкретном этапе деятельности субъектов [70].

Существенный вклад в формирование понимания кластерного подхода и кластеризации внес М.Б. Портер. Согласно его теории, эффективность любой системы следует оценивать через призму не отдельно составляющих, а кластеров - взаимосвязанных компонентов, элементов и т.д.

Проблема кластеров в образовании исследовалась многими учеными, в трудах которых анализировался процесс их формирования, этапы развития, структурирование (В.П. Бурдаков, В.Т. Волон, Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Ю.Н. Юров и др.).

При реализации кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов: наличие, во-первых, общей цели; во-вторых, правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер.

Большое значение для эффективности кластера имеет взаимодействие и взаимовлияние внутри него, когда все субъекты оказывают обоюдную поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных

личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации.

Хореография, по сути, является кластером со своими очень прочными межпредметными связями, несмотря на различия ее видов. Рассмотрим основные направления хореографии, их взаимосвязи, роли в плане художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии.

Основой всех видов хореографии, безусловно, является классический танец. Его роль в плане художественно-эстетического развития личности трудно переоценить. Во-первых, классический танец способствует общей культуре человека, включающий в себя воспитания и формирования тела, движения, жестов, манеры поведения. Во-вторых, музыка, используемая на уроках классического танца, формирует у ребенка эстетический вкус, развивая умственные способности, что является очень актуальным фактором в этом возрасте. В-третьих, старшие дошкольники уже достаточно развиты, чтобы знакомиться с сокровищами мировой культуры, сочетающей в себе как российских, так и зарубежных классиков.

Отличительной особенностью народного танца является простота и доступность, что никаким образом не умаляет его достоинств в плане художественно-эстетического развития старших дошкольников. Веками народное танцевальное творчество выкристаллизовывалось оставляя в своем арсенале только необходимые движения которые точно передавали чувства и эмоции простых людей, костюмы и музыка являются сильными факторами сохранения общечеловеческих ценностей. Все это в комплексе помогает ребенку идентифицировать свою национальность, что в современных условиях становится все труднее в связи агрессивным вхождением западной цивилизации со своими ценностями и образом жизни.

Бальный танец на современном этапе развития стал одним из зрелищных видов не только искусства, но и спорта. Данный факт определяет бальную хореографию как мощное средство всестороннего развития

личности. Обширная география изучаемых танцев расширяет кругозор детей, органично формирует и воспитывает гендерную культуру, дисциплинирует. Разнообразие танцев, музыки, костюмов способствует развитию творческой личности.

Художественно-эстетическая деятельность в области хореографии на основе кластерного подхода представляет собой синтез и применение содержания, процессов и личного вовлечения. Формирование кластера из различных видов хореографии и активное его внедрение в дополнительное образование оказывает положительное как образовательное, так и воспитательное воздействие.

Хореография является очень действенным, прочным, универсальным кластером, возможности которого полностью не раскрыты. Каждый вид хореографии открывает ребенку свои «краски и тона», учит его видеть прекрасное в окружающем мире, формирует и воспитывает в нем нравственную, одухотворенную личность. Помимо основного назначения воспитания через обучение хореографией, мы должны обратить внимание еще на одну очень важную вещь. Дело в том, что при занятиях хореографией активное участие в данном виде деятельности принимают не только педагоги и дети, но и родители. Поэтому становится очевидным, что хореография становится связующим звеном в отношениях не только «педагог-ребенок», «девочки-мальчики», но и «ребенок-родитель», тем самым значительно расширяя и обогащая мир всех участников данного процесса и создавая прочные межличностные связи.

В кластере участники будь то дети, родители, педагоги не выполняют одинаковые задачи. Присутствует разделение труда, аналогичное реально существующему на производстве, и каждый, выполняя работу, тем самым развивает свои интересы и специализацию. Группу объединяет общая цель, при этом каждый ее член вносит свой уникальный вклад в общее предприятие. При этом, участвуя в работе кластера, дети приобретают опыт коммуникативного взаимодействия с людьми различных возрастных

категорий и профессий: от родителей воспитанников, до педагогов системы начального общего образования.[70]

Как возможно внедрение кластерного подхода в процесс художественно-эстетического развития старших дошкольников? На наш взгляд, внедрение кластерной организационной технологии в процесс художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии, позволит существенно расширить круг межличностного общения детей: интерес и умелое вовлечение детей в процесс занятий хореографии, а также четкое целеполагание в работе кластера и доступное объяснение для чего и кому это необходимо, способны развить в старшем дошкольнике такие качества личности как ответственность, коммуникабельность, умение искать и использовать информацию, приобретать первый опыт в творческой и практической деятельности.

Таким образом, кластерное развитие дошкольного образования – это перспективная альтернатива существующей системе, предполагающая целевое объединение профессионалов образования, передовых идей и материальных ресурсов.

Безусловно, вопрос пересмотра традиционного взгляда на обучение и воспитание подрастающего поколения требует длительной и существенной структурной и содержательной перестройки. Однако всегда успех ожидает того, кто ищет новых подходов к осуществлению этой важной миссии в системе человеческих взаимоотношений.

Если говорить о научном аспекте понятия «педагогическое обеспечение», то необходимо обратить внимание на выводы В.В. Краевского, что «любое теоретическое представление всегда – модель, если включено в процесс научного познания» [104].

Итак, разделяя мнения ученых и учитывая традиции, сложившиеся в педагогических исследованиях, научно-педагогическое обеспечение процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников, мы представляем методикой хореографию как средства художественно-

эстетического развития старших дошкольников и совокупностью педагогических условий, необходимых для её реализации в системе дополнительного образования. Поэтому в целях проводимого исследования в данном параграфе мы дадим обоснование подходов и рассмотрим совокупность условий, образующих среду для их эффективного функционирования.

В последние годы в связи с вариативностью образования остро встала проблема согласования технологии и учебного содержания при переходе от одной образовательной программы к другой как по вертикали, так и по горизонтали. Сохранение единого образовательного пространства выдвинуто в качестве одного из основных направлений развития образования в Российской Федерации.

Процесс обучения – это особый вид человеческой деятельности, это специфическая социально-педагогическая система, а любая система основывается на каких-то общих положениях, которые и называются принципами. Дидактические принципы являются определяющими при отборе содержания образования, при выборе методов и форм обучения и т.п.

Принципы обучения – это историческая и одновременно социальная категория. Они совершенствуются в зависимости от исторических особенностей развития общества, от уровня развития науки и культуры в нем. Впервые принципы обучения были сформулированы великим чешским педагогом Я.А. Коменским в его «Великой дидактике» в 1632 г.

В процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии все дидактические принципы очень тесно переплетаются и порой невозможно четко определить, какой из них лежит в основе. Однако они дают возможность осуществлять обучение таким образом, чтобы оно соответствовало логике познания как такового.

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 [78]. 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 [141].

Из принципов обучения вытекают правила обучения, отражающие более частные положения того или иного принципа, т.е. каждый дидактический принцип имеет свои конкретные правила реализации. Если принципы обучения распространяются на весь процесс обучения, то правила только на отдельные его стороны, этапы, компоненты. Например, принцип систематичности и последовательности в обучении хореографии включает в себя такие правила, как связь вновь изученного с ранее изученным, разложение изучаемого материала по частям, последовательное закрепление приобретенных знаний.

Все принципы дидактики в своем единстве объективно отражают важнейшие закономерности процесса обучения старших дошкольников всем видам хореографии.

Способность человека к реализации социально значимой деятельности является базовой для его личностного развития. Понимание этого сформировалось в культуре уже сотни лет назад. А. Дистервег считал, что главная цель воспитателя должна заключаться в развитии самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии стать распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни. Об этом писали П.Ф. Каптерев, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.Н. Леонтьев,

П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и многие другие известные педагоги и психологи в нашей стране и за рубежом.

Основные задачи дополнительного образования сегодня – не просто наделить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Художественно-эстетическое развитие старших дошкольников средствами хореографии способствует становлению таких личностных качеств:

- формирование мышления через обучение хореографии: умение адаптироваться внутри огромной области, какой является хореография относительно принятых в ней норм (самоопределение), осознанное построение своей деятельности по достижению цели (самореализация) и адекватное оценивание собственной деятельности и ее результатов (рефлексия);

- формирование системы культурных ценностей и ее проявлений в личностных качествах;

- формирование целостной картины мира, адекватной современному уровню знания о художественно-эстетических ценностях.

Исследованием установлено, что художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

- 1) Принцип поликультурности. Одной из самых актуальных проблем современного мира и современного образования является проблема формирования толерантности у подрастающего поколения и распространение идей толерантности во всех сферах жизни и деятельности человека. При определении цели поликультурного образования российские ученые акцентируют разные аспекты, но едины во мнении, что поликультурное образование призвано отвечать различным потребностям

всех членов поликультурного общества независимо от их этнической, культурной, социальной и религиозной принадлежности.[154]

Итак, А.Ж. Жафяров, И.Е. Видт, Г.А. Ферাপонтов и др. определяют главную цель поликультурного образования как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований [163].

А.Н. Джуринский считает, что поликультурное образование преследует три группы целей, обозначаемые понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение». В первом случае, по мнению автора, речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия; во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание; в третьем – о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей [67].

Г.Д. Дмитриев демонстрирует более развернутый подход к определению цели поликультурности, которую он видит в том, чтобы способствовать с помощью образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется: культурой межнационального общения, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей.

Принцип поликультурности способствует реализации следующих целей:

– глубокое и всестороннее овладение дошкольниками культурой своего собственного народа как неперенное условие интеграции в иные культуры;

– формирование у ребенка представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;

– создание условий для интеграции старших дошкольников в культуры других народов;

– формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;

– воспитание подрастающего поколения в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения;

– формирование и развитие умения критически мыслить;

– развитие этнотолерантности;

– формирование у детей чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа;

– формирование осознанных, позитивных ценностных ориентаций личности ребенка по отношению к собственной российской культуре, поликультурной по своей природе;

– воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа;

– использование этнопедагогической среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур;

– формирование способности дошкольника к личностному, культурному самоопределению.

В целом, несмотря на различную формулировку задач поликультурного образования российскими учеными, в проанализированных нами концепциях можно выделить главную идею, заключающуюся в том, чтобы наделить ребенка соответствующими знаниями, сформировать и развить умения,

которые позволят ему активно и продуктивно взаимодействовать с представителями различных культур. Иными словами, первостепенная задача поликультурного образования в России заключается в воспитании уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке старших дошкольников к жизни в поликультурной среде.

Актуальность проблемы очевидна и обусловлена ростом необоснованной агрессии и насилия в обществе, потерей нравственных ориентиров поведения, жесткой конкурентнообразной средой проживания, разгулом террора и межнациональной розни, конфликтогенностью и преступностью. Естественно, что в таких условиях люди, равнодушные к происходящему, начинают вспоминать и декларировать многие общечеловеческие ценности, к которым и относится культура межнационального общения.

Однако одного открытого декларирования культуры межнационального общения как общечеловеческой ценности недостаточно. Необходимо, чтобы она входила в состав инструментальных ценностей каждой личности. Культура межнационального общения не только общечеловеческий принцип совместного мирного сожительства и норма гуманных взаимоотношений, основополагающий механизм их установления, но и «реально постоянно, многопланово действующая «организующая сила» в развитии общества» [163]. Вместе с тем, культура межнационального общения, выступая в качестве инструментальной ценности, обуславливает социально одобряемое поведение и активную позицию личности в процессах:

- познания и понимания позиций другого и позиций своего «Я» (гностический уровень);
- признания и выражения определенного отношения (в рамках позитивного общения) к данным позициям (эмоциональный уровень);
- определения тактики поведения и диалога с другими (конструктивный уровень);

– взаимодействия с другими при идентификации и автономии (деятельностный уровень);

– анализа результатов взаимодействия (аналитико-результативный уровень).

Е.Ю. Клепцова в работе «Психология и педагогика толерантности» предпринимает теоретический анализ в философской и психологической литературы феномена ценности толерантности. Ученый обращается к типологии гуманистических ценностей В.А. Кувакина и П. Куртца. В соответствии с данной типологией толерантность (терпимость) оказывается среди моральных ценностей гуманизма.

Следует отметить, что современное образование имеет поликультурный (полиэтнический) характер.

Таким образом, поликультурное образование связывается с повышением уровня образованности и достижением личностью социального успеха в поликультурном пространстве, с воспитанием толерантности не просто как важнейшей социальной ценности, а как личностно значимого качества.

Условиями успешности данного процесса являются диалог разных культур, интерактивные методы общения и обучения, проблемные ситуации, а также прохождение всеми участниками процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии адаптации в поликультурной среде, участие в социализации друг друга. Вместе с тем, мы предполагаем, что культура межнационального общения является и характерным свойством поликультурного образования, необходимым для достижения им продуктивных результатов. Эффективность педагогического процесса в условиях поликультурного образования обусловлена толерантным отношением друг к другу участников процесса, вариативностью и культуросообразностью содержания образования. Мы склонны также считать, что культура межнационального общения, обеспечивая успешную социализацию, является условием развития

в личностном плане национального самосознания (сознание своей принадлежности к определенной социально-этнической общности и ее положения в системе общественных отношений) и в социальном плане межэтнической интеграции (процесса сближения этнических общностей).

2) Принцип субъектности является одним из основных педагогических принципов, который призывает нас останавливать своё внимание на сознании ребенка. Реализация этого принципа заботится о возможности адаптации человека в ходе процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии, способности осознания связи своего «Я» с миром и процессом познания. В известной степени происходит ориентирование субъекта на ситуацию «здесь и теперь», проживание субъектом этой ситуации как моей, случившейся со мной. Достигается это проживание при помощи рефлексии, самоанализа и самооценки. Здесь действуют такие приемы, как обращение к разуму собеседника, осознанию своих целей и желаний, а также своего самочувствия относительно педагогического процесса; преподаватель может предложить определить связь своего «Я» с высказываемым вопросом. Саморефлексия за проживанием педагогического процесса художественно-эстетического развития как деятельности является очень важной в преподавании. Принцип субъектности, проявляется в вопрошании субъектом-преподавателем субъекта в ученике, сообразно с его целями, особенностями работы и т.д., при этом преподаватель сам себя позиционирует как субъекта. Здесь происходит оценивание своей роли с точки зрения самооценки, самоанализа.

3) Принцип эмпатии. «Эмпатия» - прямой перевод используемого немецкими психологами слова «*einführung*», дословно «чувствование внутрь». Слово происходит от греческого «*pathos*» (сильное и глубокое чувство, близкое к страданию) с префиксом «*em-*», означающим направление внутрь. Прослеживается аналогия со словом «симпатия», выражающим «сочувствие» и имеющим оттенок сентиментальности. Эмпатия – чувство более глубокое, передающее такое духовное единение личностей, когда один

человек настолько проникается чувствами другого, что временно отождествляет себя с собеседником, как бы растворяясь в нем. Именно в этом глубоком и несколько загадочном процессе эмпатии возникает взаимное понимание, воздействие и другие значительные отношения между людьми. Так что, обсуждая эмпатию, мы не только рассматриваем ключевой процесс психотерапии, но и ключевой момент в работе преподавателей, священнослужителей и представителей тех профессий, сущность которых связана с воздействием на людей.

Если человек хочет понять и эстетически воспринять объект искусства, без эмпатии здесь тоже не обойтись. К. Юнг считает эмпатию стержнем теории эстетики. Любуясь художественным произведением, человек словно входит внутрь него, «отождествляя себя с ним и уходя от самого себя». В этом заключается катарсическая сила искусства - художественное переживание действительно заставляет художника или зрителя временно отрешиться от самого себя.

Преобразования, происходящие в нашем обществе, требуют нового типа взаимоотношений между людьми, построенных на гуманистической основе, где выдвигается подход к Человеку как к индивидуальности. Перестройка человеческих отношений происходит в процессе утверждения новых ценностей, поэтому особую актуальность приобретает формирование эмоциональной стороны отношений в системе «человек-человек».

В отечественной психологии накоплены данные, позволяющие рассматривать развитие эмоциональной сферы в контексте процесса формирования личности (Г.М. Бреслав, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Ружская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.). Развитие эмоциональной сферы ребенка способствует процессу социализации человека, становлению отношений во взрослом и детском сообществах.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и рассматривается как способность человека эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств.

В зарубежной и отечественной психологии содержание понятия эмпатии трактуется неоднозначно и рассматривается под терминами социальная сензитивность, доброжелательность, чуткость, эмоциональная идентификация, гуманные отношения, сопереживание, сочувствие. Психологи различных направлений выделяют аффективный, когнитивный и поведенческий аспекты эмпатического взаимодействия.

А. Валлон показывает эволюцию эмоциональной отзывчивости ребенка на чувства взрослых и детей: ребенок на ранних ступенях развития связан с миром через аффективную сферу, и его эмоциональные контакты устанавливаются по типу эмоционального заражения. Такого рода связь описывается как синтония или внеинтеллектуальное созвучие, потребность ориентировки в эмоциональном настрое других людей (К. Обуховский, Л. Мерфи и др.).

Маркус рассматривает эмпатию как способность индивида познавать внутренний мир другого человека, как взаимодействие познавательных, эмоциональных и моторных компонентов. Эмпатия осуществляется через акты идентификации, интроекции и проекции.

Развитие эмпатии обусловлено социальными влияниями и системой воспитательных воздействий (Аронфрид, Бордин, Гофман, Мерфи, Ролингс, Ирвинг и др.).

Исследователями эмпатии в зарубежной психологии выявлены две ее важнейшие функции: эмпатия выступает как детерминанта альтруистического поведения; эмпатия как эмоциональная форма познания.

[44]

В современной отечественной психологии эмпатия рассматривается по следующим направлениям: изучение качественной природы эмпатии (С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л.Н. Джрнзян, Р.Б. Карамуратова, М.М. Муканов, Н.И. Сарджвеладзе и др.); исследование связи структурных характеристик эмпатии с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности (А.А. Бодалев, Л.П. Выговская, Л.П. Стрелкова, Б.М. Теплов, О.И. Цветкова, И.М. Юсупов и др.); исследование процессуального характера эмпатии (С.Б. Борисенко, А.Г. Ковалев, Л.П. Стрелкова и др.); изучение эмпатии в русле социальных эмоций, то есть как интегрального образования, включающего когнитивный (Д.Б. Эльконин, М.М. Муканов, И.М. Юсупов и др.); аффективный (Т.П. Гаврилова, Л.П. Стрелкова, Е.Н. Васильева, и др.) и поведенческий (Л.П. Стрелкова, Н.Н. Обозов, В.П. Кузьмина, и др.) проявляющийся в общении и взаимодействии людей.

Проблема изучения эмпатии как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях имеет два подхода и рассматривается в связи с нравственными и эстетическими чувствами (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, Г.И. Ефремова, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, К. Роджерс и др.), и как один из аспектов человеческих отношений (Л.И. Божович, Л.П. Выговская, Т.Е. Конникова, В.К. Котырло, А.Д. Кошелева, Ю.А. Менджерицкая, Е.Ф. Субботский, О.И. Цветкова, К. Роджерс и др.). Способность человека эмоционально откликаться на чувства другого человека способствует установлению взаимоотношений и организует взаимодействие (В.Н. Мясищев).

Особую значимость проблема изучения эмпатии приобретает в связи с исследованиями взаимоотношений между детьми и взрослыми в семье, где ребенок получает первые уроки эмоционального отклика. Через взаимодействия с близким взрослым ребенок учится понимать и строить отношения со сверстниками (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский,

А.Я. Варга, К.Н. Дембеле, В.В. Зеньковский, Е.И. Захарова, А.Г. Ковалев, М.И. Лисина, П.М. Якобсон и др.).

4) Принцип партисипативности (О.Ю. Афанасьева, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, М.В. Смирнова и др.) может быть реализован за счет реализации потенциалов саморазвития субъектов образовательного процесса (преподаватель, обучаемый), совместного принятия решения о художественно-эстетическом развитии старших дошкольников средствами хореографии, развития индивидуального творчества и художественно-эстетического вкуса воспитанников. Партисипативность воплощается в обучении в режиме совместного участия или «соучастия». Многие учёные (Е.А. Аксёнова, Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, В.И. Подлесных и др.) рассматривают понятие «соучастия» в отношении совместного решения проблем, в том числе, в паре «руководитель – подчинённый».

В процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии, следуя аксиологическому подходу воплощение принципа партисипативности определяется спецификой субъект-субъектных отношений, в центре которых находятся ценностные ориентации обучающихся и обучаемых. Принцип партисипативности был разработан Е.Ю. Никитиной и затем продолжен её учениками в рамках актуальности проблем педагогики высшей профессиональной школы [138]. В след за Е.Ю. Никитиной и её учениками (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.) мы выделяем следующие составляющие принципа партисипативности: совместное принятие решений педагогом, ребенком и его родителями в сфере коммуникативных задач художественно-эстетического развития; взаимодействие педагога и старшего дошкольника, основанное на диалоге на паритетных началах; добровольность и заинтересованность всех участников процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии; консультации, обсуждения, поиск и

достижение консенсуса между педагогом и ребенком при решении задач художественно-эстетического развития средствами хореографии.

Рассмотрение принципа партисипативности в данном ключе отвечает логике художественно-эстетического развития старшего дошкольника, так как при данном подходе делается акцент на возможность активного участия ребенка в процессе художественно-эстетического развития средствами хореографии, взаимодействия обучающихся друг с другом, с родителями и с преподавателем, организации работы в режиме диалога, воспитания чувства взаимоуважения и терпимости у формирующейся личности.

При реализации принципа партисипативности возможны идентификация и интериоризация базовых художественно-эстетических ценностных ориентаций старших дошкольников за счет взаимодействия (а не воздействие) между педагогом и детьми, выработки совместного решения поставленных художественно-эстетических задач.

В исследовании мы воспринимаем принцип партисипативности в качестве теоретико-методологической ориентации. С позиций данной ориентации мы рассматриваем старшего дошкольника как свободную и активную индивидуальность, стремящуюся к детерминации в результате общения с другими личностями, культурами, эпохами; детерминация достигается в результате совместного участия и организации кооперативной художественно-эстетической деятельности ребенка с педагогом, рассмотрения задач художественно-эстетического творчества для выработки совместных решений, а также неформальной коммуникации и межличностном диалоге, основанных на паритетных началах.

В качестве альтернативы традиционным методам, использующим авторитарный стиль обучения, перспективность использования принципа партисипативности заключается в возможности организовать открытое и свободное взаимодействие всех участников процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии по типу диалога. «Соучастие» устраняет психологические барьеры и

предполагает свободу общения, позволяет учитывать индивидуальность обучаемого, предоставляет возможность развивать творческое мышление и сформировать эстетические компетентность и потребность старшего дошкольника.

В анализе художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии мы выделяем и уделяем внимание принципу партисипативности, так как он наделяет общение следующими необходимыми чертами: 1) добровольное и активное участие всех участников творческого процесса в выработке и принятии решения; 2) учет личностных особенностей и индивидуальности каждого ребенка; 3) взаимодополнение творческих способностей и нравственных ценностей старших дошкольников; 4) осведомленность в области художественно-эстетического развития средствами хореографии; 5) квалифицированная консультация педагогов-хореографов; 6) коллективная ответственность старших дошкольников; 7) оценка и осмысление полученных результатов общения.

Партисипативность направлена на установление взаимодействия между педагогом, ребенком и родителями в принятии и реализации совместных решений проблемы, связанной с художественно-эстетическим развитием старших дошкольников средствами хореографии, при субъектно-субъектных отношениях в образовательном процессе. Партисипативность в принятии решений предполагает открытое взаимодействие, обсуждение, сотрудничество в выработке путей разрешения проблем художественно-эстетического развития совместными усилиями педагога и старших дошкольников, что способствует формированию личных целей и мотивов обучаемых, и как следствие повышает мотивацию на выполнение принятого решения.

Важная роль отводится особенностям организации процесса совместного принятия решения. Основываясь на работах Д. Геста, Е.Ю. Никитиной и др., мы полагаем, что принцип партисипативности

обеспечивает следующее: 1) приведение педагогом в действие разработанной и скоординированной стратегии управления человеческими ресурсами при непосредственном и тесном взаимодействии с детьми и родителями; 2) выявление и определение художественно-эстетических и ценностных ориентаций старших дошкольников; 3) реализацию поставленных перед ними целей образования; 4) применение гибких педагогических технологий в сфере художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии; 5) подготовку будущих школьников к принятию самостоятельных и ответственных решений; 6) удовлетворённость от занятий хореографией.

5) Принцип интериоризации. Интериоризация (от лат. interior – внутренний) – формирование внутренней структуры психики человека посредством усвоения структур внешней социальной деятельности. Понятие введено французскими психологами Пьером Жане, Жаном Пиаже, Анри Валлоном, используется в психоанализе при объяснении перехода структуры межличностных отношений внутрь психики и формирования бессознательного (индивидуального или коллективного), которое в свою очередь определяет внутренний план сознания. Интериоризация не сводится к получению «извне» для последующей переработки и хранения «внутри» психики знаковой информации посредством механизмов восприятия и памяти. В зарубежной психологии роль и механизмы интериоризации трактуются по-разному. Э. Дюркгейм связывал интериоризацию с социализацией личности. Сходные с интериоризацией понятия используются в психоанализе при объяснении формирования бессознательного под влиянием межличностных отношений.

В отечественной психологии интериоризация рассматривается как преобразование строения предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. Согласно Л.С. Выготскому, всякая подлинно человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации,

становится психическим процессом отдельного индивида. Выготский рассматривал образование форм речевого общения как процесс формирования высших, специфически общественных, орудийно опосредствованных психических функций. Экспериментально показано (А.Н. Леонтьев), что этот процесс происходит в ходе онто-генетического развития ребенка, между 5 и 11-12 годами. Стадии интериоризации прослежены в работах, посвящённых умственным действиям (в частности, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина). Первоначально развернутое материальное действие в процессе интериоризации обобщается, сокращается и на заключительной, ее стадии (в умственном плане) приобретает характер психического процесса.

б) Принцип коммуникативного партнерства. С точки зрения Ю. Хабермаса целью любой коммуникации является достижение блага обеих сторон, участвующих в коммуникации. Под благом в педагогической ситуации мы понимаем сам процесс познания, а также умение определить ребенком свое место и активную роль в этом процессе с перспективой его дальнейшей самореализации в социальном мире. Сама природа коммуникации включает в себя три важных момента: 1) отношение субъекта к истине; 2) достижение самого факта коммуникации; 3) отношение субъекта к самому себе. Педагогическая ситуация вполне укладывается в эту схему, в ней эти три важных части представлены в нерасторжимом единстве и целостности, но нельзя не учитывать и того, что многое здесь нуждается в более подробном изучении.

В частности необходимо обратить внимание на то, что нуждаются в прояснении характеристики субъекта коммуникации, особенности самосознания человека в процессе обучения и познания, выяснение целей и задач преподавания хореографии, а также изучение тех педагогических принципов и приемов, которые способствуют успешной коммуникации в процессе педагогической деятельности. Неравномерная гетерогенная среда обучаемых приводит к разной степени готовности включиться в процесс

занятия хореографией, что в свою очередь зависит и от неравного уровня подготовки старших дошкольников.

7) Принцип рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием. Рефлексия – философское понятие, характеризующее форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих действий, всей человеческой культуры и её основ.

Содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью: рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира культуры (искусства, науки, религии и самой философии). В этом смысле рефлексия есть метод философии, посредством которого раскрывается специфика душевно-духовного мира человека. Необходимо понимать, что именно рефлексия, наряду с использованием категориального языка, характеризует философскую форму мышления. По большому счету, вся философия является рефлексией разума, представляющей собой размышления о таких категориях, как акты и содержание чувств, представлений и мысли, рассуждения, как объективирующиеся в языке и соответствующих произведениях культуры, так и содержащиеся в собственно сознании. [44]

Суть самоорганизационного управления состоит не в развитии традиционных форм демократизации (коллективное принятие решений, участие членов коллектива в управлении и т.п.), а в передаче полномочий принимать и реализовывать решения в рамках своей компетентности.

Управлять творчески, значит инициировать самопроизвольное достраивание, используя внутренний потенциал управляемой структуры.

В аспекте самоорганизационного управления на первый план должны выдвигаться ценностно-смысловой и креативный компоненты содержания управления, где сотрудничество, сотворчество, самоуправление и соуправление рассматриваются как основа развития образовательного учреждения.

Исследованием установлено, что в процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии педагоги применяют методы и методики обучения, адекватные возрастным возможностям и особенностям обучающихся. Система заданий направленных на самооценку результатов собственных достижений, их сравнение с предыдущими результатами, на осознание происходящих приращений знаний, способствует формированию рефлексивной самооценки, личностной заинтересованности в приобретении, расширении знаний и способов действий. Содержание занятий хореографией имеет культурологический, этический и личностно ориентированный характер и обеспечивает возможность понимания старшими дошкольниками основных правил поведения в обществе на основе традиционных духовных идеалов и нравственных норм. Достижению указанных личностных результатов способствует тесная связь изучаемого материала с повседневной жизнью ребенка, с реальными проблемами окружающего мира, материал о правах ребенка, о государственных и семейных праздниках и знаменательных датах.

На основе самопознания, выработки рефлексивного мышления, умения учиться происходит трансформация развития в саморегулирующую систему, преобразование устойчивого интереса личности к самообразованию в постоянную жизненную потребность в самовоспитании, что свидетельствует о достижении оптимального уровня самосовершенствования. Показатели эффективности педагогического самообразования – это, прежде всего, качество организованного учителем процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников и профессионально-квалификационный рост педагога.

8) Принцип интеграции. Интегрированное обучение дошкольников, по мнению многих исследователей (Ю.К. Бабанский, А.И. Еремкин, И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, М.М. Поташник, Г.П. Шевченко) является одним из педагогических условий повышения

эффективности художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии.

Интегрированное обучение, направленное на развитие цельной личности детей старшего дошкольного возраста – это продуманная во всех деталях совместная педагогическая деятельность нескольких педагогов, направленная на организацию процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии с обеспечением комфортных условий повышения уровня качества знаний и умений.

Само слово *integration* означает восстановление, восполнение, *integer* – целый, принято к употреблению в двух значениях:

- объединение в целом каких-либо частей, элементов;
- процесс взаимного приспособления и объединения.

Проблема интегрированного обучения детей дошкольного возраста изучалась в различных аспектах. В философии сложились идеи об интеграции как стороне процесса развития, о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности, единстве явлений и процессов окружающего мира, о диалектическом единстве процессов интеграции и дифференциации (Аристотель, Л. Бергаланфи, Г. Гегель, Э. Йенш, И. Кант, Д.И. Менделеев, Платон, Г. Спенсер, А. Эйнштейн и др.). Философским обоснованием концепции интегрированного обучения детей старшего дошкольного возраста является интеграция наук, так как именно научное знание является фундаментом формирования содержания художественно-эстетического развития на всех его ступенях (Б.А. Ахлибинский, Н.П. Депенчук, Б.М. Кедров, А.А. Корольков, О.М. Сичивица, А.Д. Урсул, М.Г. Чепиков, Б.Г. Юдин и др.). В целом интеграция наук заключается в усилении их взаимодействия, взаимосвязей посредством использования общих теорий, идей, средств, методов. Анализ философских понятий показал, что «синтез» и «комплекс», родственные понятию «интеграция», выступают как более узкие и характеризуют определенные уровни интеграции: комплекс – низкий, «синтез» – высокий.

Значимыми представляются теоретические основы художественно-эстетического развития старших дошкольников, разработанные Е.А. Флериной, выделившей различные типы и виды занятий, А.П. Усовой, доказавшей необходимость обязательной программы для учреждений дополнительного образования и занятий как формы организации обучения, а также исследования в области дошкольной дидактики А.М. Леушиной и ее учеников (Н.Г. Белоус, Р.Л. Березина, З.А. Грачева, В.В. Данилова, Л.И. Ермолаева, Н.М. Зубарева, Т.А. Мусейбова, Р.Л. Непомнящая, П.Г. Саморукова, Е.А. Тарханова, Р.П. Чуднова и др.). В работах последних десятилетий исследования Е.Ю. Никитиной, Л.В. Пантелеевой, Г.Н. Пантелеева, Т.С. Комаровой, М.В. Лазаревой, Т.И. Сафроновой ученые сумели доказать: сочетание видов деятельности значительно обогащает художественную палитру. Дети одну и ту же задачу решают в разных ситуациях. Такой подход, по мнению ученых, раскрепощает детей в творчестве.

В теории и методиках дошкольного образования идея интегрированного обучения нашла отражение в исследованиях, посвященных взаимодействию различных видов искусства и детской художественной деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.А. Курочкина, О.С. Ушакова и др.). В работах Н.П. Сакулиной конца 70-х гг. XX в. отражен и теоретически обоснован первый опыт интеграции художественной деятельности и содержания познавательной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста.

Сформулированные выше дидактические принципы задают систему необходимых и достаточных условий организации непрерывного процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии деятельностной парадигме образования.

Основу гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном

образовании средствами хореографии составляет система принципов:

- а) принцип поликультурности - формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований;
- б) принцип субъектности – способствует адаптации человека в ходе процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии, способности осознания связи своего «Я» с миром и процессом познания;
- в) принцип эмпатии – подразумевает способность индивида познавать внутренний мир другого человека, как взаимодействие познавательных, эмоциональных и моторных компонентов;
- г) принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества – в учебной группе у детей формируются навыки групповой работы, позитивная взаимозависимость членов группы, навыки свободного общения, готовность совершенствования художественно-эстетических ценностей и потребностей;
- д) принцип партисипативности – устраняет психологические барьеры и предполагает свободу общения, позволяет учитывать индивидуальность обучаемого, предоставляет возможность развивать творческое мышление и сформировать эстетические компетентность и потребность старшего дошкольника. 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 ДООУ;
- е) принцип интериоризации – становление подлинно человеческой формы психики благодаря освоению индивидом человеческих ценностей;
- ж) принцип рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием предполагает введение таких ценностей, как понимание потребности воспитателей в творчестве, соуправление процессом воспитания, стимулирование педагогической инициативы, овладение методами нелинейного управления сложной

системой, требующими глубокого понимания важнейшей ценности рефлексивного управления – педагогической поддержки и стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов; 3) принцип интеграции – направлен на развитие цельной личности детей старшего дошкольного возраста благодаря продуманной во всех деталях совместной педагогической деятельности нескольких педагогов, направленной на организацию процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии с обеспечением комфортных условий повышения уровня качества знаний и умений.

Проведенная работа позволила нам сделать следующие выводы.

1. Теоретико-методологическую основу художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии составляет интеграция полихудожественного, гендерного и кластерного подходов.

Полихудожественный подход является общенаучной основой исследования, предполагает использование природных художественно-эстетических возможностей старших 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».

Гендерный подход доказывает то, что, организуя педагогическое взаимодействие без учета половых особенностей воспитанников, преподаватели обрекают своих воспитанников на одностороннее развитие, так как отсутствуют знания о психофизиологических возможностях ребенка. Гендерное воспитание и образование вопреки представлению о том, что оно

может ущемить правовые ценности равноправия личности и привести к дискриминации ее в зависимости от пола, напротив, в своей основе направлено на формирование идеи о том, что пол не является основанием для дискриминации и способствует наилучшей реализации личностных склонностей и способностей как в связи с половой принадлежностью, так и вне ее.

Целью гендерного подхода является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, что требует не просто изменения, но разработки новых способов научения, отличных по качеству, способам организации процесса художественно-эстетического развития и темпам от традиционных.

Кластерный подход представляет собой синтез и применение содержания, процессов и личного вовлечения. Формирование кластера из различных видов хореографии и активное его внедрение в дополнительное образование оказывает положительное как образовательное, так и воспитательное воздействие.

2. Соединение полихудожественного, гендерного и кластерного подходов позволяет учитывать особенности старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее эффективные методики развития процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии.

3. Инструментальным выражением гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии является система выявленных нами принципов: поликультурности, субъектности, партисипативности, эмпатии, интериоризации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием и воспитанием, предполагающих при изменяющихся внешних условиях

устойчивость взаимодействий всех её содержательных блоков (полихудожественного, эстетического, когнитивного и межличностно-коммуникативного) и изменение их функций при совершенствовании этой модели.

1.3. Гендерно-кластерная методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии

В педагогической науке метод моделирования используется достаточно широко, его обоснование дано в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др. Вопросы моделирования в педагогической науке, послужившие методологической основой нашего исследования, освещаются в работах С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, В.В. Краевского и др.

Моделирование является важнейшим методом исследования реально существующих предметов (предметное моделирование) и явлений, процессов (знаковое, информационное моделирование) объективной природной, социальной, социоприродной действительности. Знаковое (информационное) моделирование реально существующих объектов может замещать изучаемый объект посредством мысленно-наглядных представлений о нем. «Моделирование предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации. Эта черта моделирования особенно существенна в том случае, когда его предметом являются сложные системы, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы» (В.Г. Афанасьев).

Моделирование применяется в органичном единстве с другими методами исследования. Значимость модели, ее реалистичность доказывается, подтверждается в процессе эксперимента. Адекватность модели объекту относительно определенного набора наблюдаемых параметров (инвариантов), характеризующих объект. Когнитивная функция полученного принципиально нового знания заключается не только в

описании и объяснении умозраительно наблюдаемого процесса, явления, но и в прогнозировании будущего поведения объекта.

Результатом процесса моделирования является модель. Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в методологии науки – аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности, концептуально-теоретическое образование. В частности, В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, дает нам новую информацию об этом объекте [229].

Модель служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного преобразования, управления им. Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса (в нашем случае – процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии).

Остановимся на методе моделирования, эффективность которого неоднократно подтверждали соответствующие исследования. В них авторы, как правило, выявляют и обосновывают закономерности протекания различных процессов и явлений, подтверждают эффективность данного метода для наглядного и четкого представления взаимосвязи параметров изучаемого объекта. С общенаучной точки зрения, моделирование определяется, как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который при этом называется моделью» [2].

Следуя выбранной логике, на первом этапе метод моделирования применен нами для подробного изучения процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии. Это дало нам возможность разработать наиболее благоприятный вариант реализации комплекса педагогических условий, спрогнозировать возможные риски и вероятность возникновения проблем использования выбранного средства художественно-

эстетического развития старших дошкольников в учреждениях дополнительного образования средствами хореографии, определить оптимальные пути их преодоления.

Как видно из процессуального контекста, следующим этапом моделирования является этап создания модели. В педагогической литературе существует достаточно большое количество публикаций, авторы которых раскрывают подходы к определению состава, структуры и функций педагогической модели. В своем исследовании в качестве рабочего определения мы приняли определение, данное в «Педагогическом словаре» под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, в котором под моделью понимается «теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта (процесса). Она воплощает авторское понимание; описательное, графическое или схематическое отражение сложных объектов, позволяющих изучать, объяснять или проектировать педагогические процессы и системы». В качестве существенных черт проектируемой модели нами выбраны цели, содержание, формы, методы, средства и результаты [78].

Рассматривая модель как продукт моделирования – процесса, в котором присутствуют объект моделирования (оригинал) и субъект (то есть тот, кто моделирует), мы сформулировали цель создания модели художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии. Она заключается в формировании целостной конструкции, дающей представление о том, как должен выглядеть процесс художественно-эстетического развития, и отслеживании в соответствующей схеме происходящих изменений в художественно-эстетических потребностях и ценностях старших дошкольников.

На следующем этапе нами была сконструирована модель, отображающая мотивационные установки, цели и задачи художественно-эстетического развития старших дошкольников, поэтапную организацию исследуемого процесса хореографической деятельности как средства

развития творческого потенциала и эстетических ценностей старших дошкольников, определяющую выбор форм, методов и средств, диагностику и оценку результатов. Модель также описывает функции субъектов взаимодействий и отношений (педагогов, детей и родителей) на различных этапах реализации модели. Эта деятельность определена нами как теоретический проект, который с высокой долей вероятности может быть успешно реализован в практике учреждений дополнительного образования.

Разрабатывая концептуальную модель художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста мы руководствовались основными требованиями, предъявляемыми учеными к процессу моделирования [2]. Назовем их:

- между элементами модели существуют причинно-следственные связи, которые должны быть установлены исследованием и которые реагируют на изменения, возникающие в одном из них, что возможно лишь при наличии обратной связи. При ее отсутствии эффективность процесса сводится к минимуму;
- модель является динамичной, т.е. обладает способностью изменять качественное состояние;
- моделирование осуществляется лишь при наличии в модели параметра, в случае воздействия на который можно изменить течение процесса.

Известно, что содержание дополнительного образования определяется уровнем художественно-эстетического развития педагогов и детей. В соответствии с этим построение педагогической модели художественно-эстетического развития старших дошкольников происходило с учетом ряда определенных требований, которые, объединяясь в систему, детерминируют существо социального заказа на художественно-эстетическое развитие подрастающего поколения.

1. Требование универсальности ориентирует детей старшего дошкольного возраста на определение содержания художественно-

эстетического образования, позволяющего педагогам успешно выполнять свои творческие задания.

2. Требование проблемности базируется на целесообразности такого отбора содержания художественно-эстетического материала, который бы максимально отражал специфику художественно-эстетического развития старших дошкольников.

3. Требование динамичности обязывает педагогов определять содержание художественно-эстетического образования, которое в дальнейшем будет способствовать художественно-эстетическому развитию старших дошкольников.

4. Требование прогностичности диктует преподавателям необходимость учета в отбираемом содержании художественно-эстетического материала для формирования художественно-эстетически значимых личностных качеств, умений и навыков, предельно учитывающего совокупность предполагаемых явлений развития художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

6. Требование диагностичности ориентирует преподавателей на отбор содержания художественно-эстетического образования в соответствии с критериями и показателями, характеризующими определенный уровень художественно-эстетического развития детей.

При проектировании педагогической модели художественно-эстетического развития старших дошкольников мы учитывали:

- а) профессиональную компетентность преподавателя, осуществляющего художественно-эстетическое образование старших дошкольников;
- б) объективно существующие факторы: социальный заказ, государственный образовательный стандарт дополнительного образования;
- в) целостную образовательную сферу учреждений дополнительного образования;
- г) возможности синтеза полихудожественного, гендерного и кластерного подходов;
- д) уровень художественно-эстетического развития, возрастные и гендерные особенности старших дошкольников.

Проектирование педагогической модели художественно-эстетического развития старших дошкольников подчиняется следующей логике:

- 1) определение границ модели;
- 2) определение цели и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого процесса;
- 3) определение субъектов рассматриваемого процесса;
- 4) выбор и обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели;
- 5) определение основных функций, содержания, методов, приемов, средств, форм моделируемого процесса;
- 6) выявление организационно-педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели;
- 7) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики. Появление в структуре детского художественного образования эстетических центров, эстетических отделений школ искусств, занимающихся проблемой развития, обучения и воспитания дошкольников посредством приобретения их к различным видам искусств, в том числе и хореографии, закономерно, так как художественно-эстетические стимулы для нормативного развития необходимы всем детям. Именно художественные образы самых разных видов искусства оказывают интенсивное воздействие на технику дошкольников, обогащают его духовный мир. Соприкосновение с прекрасным, позволит ребенку раскрыться как личности, укрепит и разовьет его положительный потенциал, приобщит его к культурным ценностям

Опираясь на полихудожественный, гендерный и кластерный подходы, мы спроектировали гендерно-кластерную методику художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии (рис.1).

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.).

Программно-методическое обеспечение проектируемой гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии 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 и художественно-эстетического образования у детей дошкольного возраста.

Программно-методическое обеспечение модели художественно-эстетического развития старших дошкольников, по нашему мнению, должно включать мотивационно-целевой, содержательно-информационный, когнитивный и организационно-технологический компоненты, способные обеспечить непрерывный процесс образования.

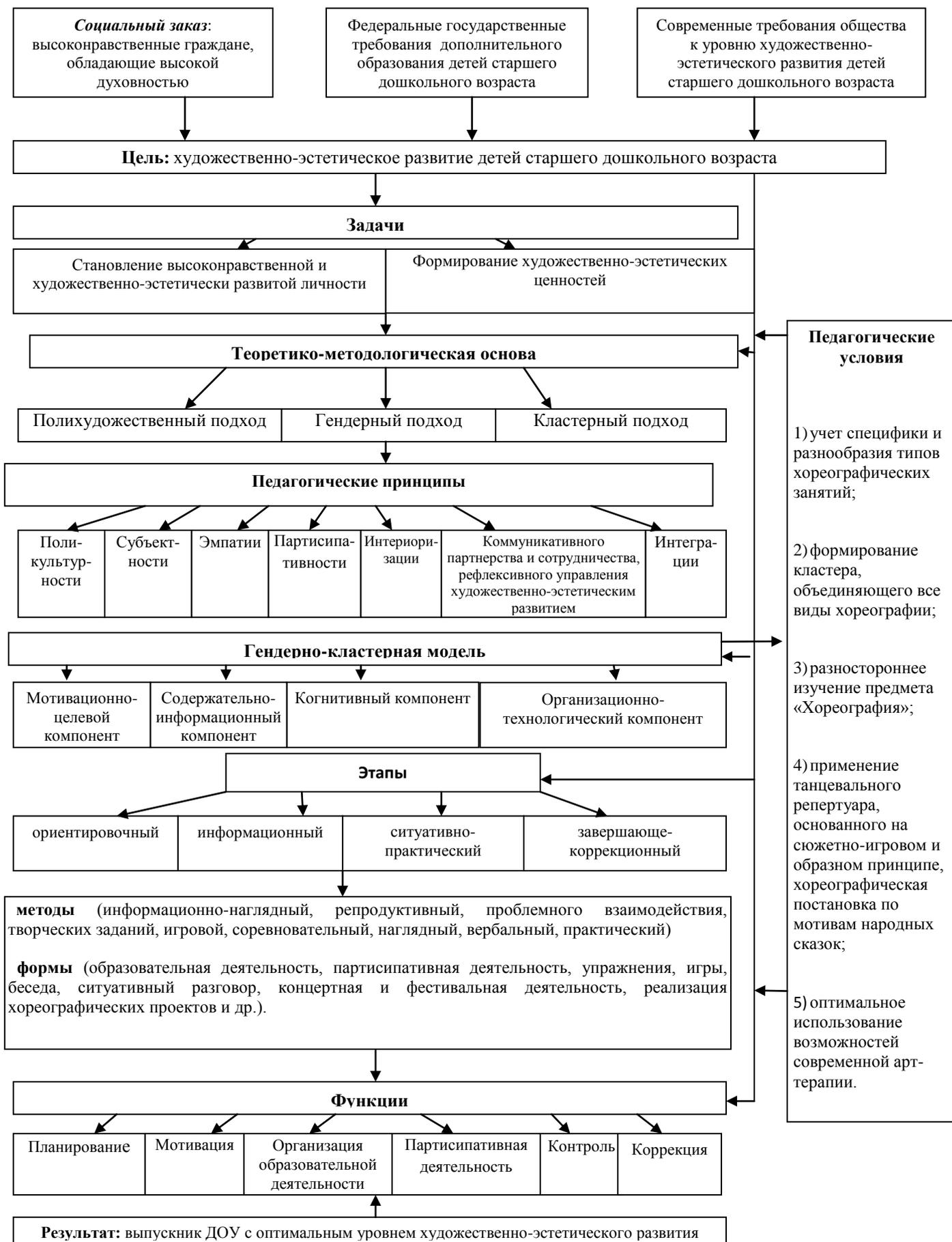


Рисунок 1 – Гендерно-кластерная методика художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает формирование у старших дошкольников мотивов к художественно-эстетическому развитию средствами хореографии. Мотивация, являясь стержнем психологии личности, обуславливает особенности поведения и деятельности личности. 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 [225].

Основой мотивации художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии является потребность детей познать окружающий мир и выразить через движение отношение к нему. Причем это выражение всегда направлено на окружающих – взрослых и сверстников.

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 художественно-эстетического развития каждого ребенка со стороны сверстников и взрослых побуждает его к постоянному совершенствованию приобретенных знаний и умений.

Сформированные внутренние мотивы должны обладать следующими характеристиками: во-первых, они должны быть осознанными, чтобы ребенок понимал, для чего необходимо художественно-эстетическое развитие; во-вторых, они должны быть реально действующими, т.е. действительно стимулировать и направлять творческую и художественно-эстетическую деятельность детей дошкольного возраста; в-третьих, эти мотивы должны быть устойчивыми, чтобы стремление художественно-

эстетическому самосовершенствованию сохранилось у старших дошкольников на разных этапах их деятельности; в-четвертых, они должны быть полифункциональными, т.е. должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов.

Мотивационно-целевой компонент тесно связан с содержательным компонентом и направлен на формирование мотивации художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии.

2. Содержательный компонент – наделение старших дошкольников знаниями о художественно-эстетических ценностях и потребностях.

Содержательный компонент разрешает названную проблему не только на теоретико-методологическом уровне, но и конструирует инструментарий, с помощью которого достигается реализация содержания и целей художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии. В результате этого когнитивная подготовка ребенка актуализируется, обретает свой объективный смысл, становится необходимой.

Содержание данного блока связано с такой категорией, как художественно-эстетические ценности и потребности. Важным фактором художественно-эстетического развития является наличие потребностей и интереса к деятельности [245]. 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, П.М. Якобсон и др.).

Цель содержательного компонента заключается в формировании и получении знаний на уровне принятия и непринятия во время активного процесса художественно-эстетического развития с опорой на основной источник познания ребенка старшего дошкольного возраста – органы чувств и эмоций.

Вслед за исследованиями проблемы художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии для реализации

когнитивного компонента мы предлагаем активно позиционировать возможности танцевальной арт-терапии, использовать хореографический кластер, танцевальные игры, сюжеты сказок, национальный фольклор, занимательный, отвечающий современности, танцевальный репертуар, сочетание хореографии с другими видами искусств: музыкой, литературой, изобразительным искусством, этикетом. Данные средства обеспечивают активное художественно-эстетическое образование и воспитание детей старшего дошкольного возраста, которые направлены на самостоятельное получение ребенком при общении с педагогом знаний о художественно-эстетическом развитии, о хореографическом искусстве, о нравственных качествах, представляющих важность для внутреннего наполнения души человека, нравственных норм и эстетических ценностях. В рамках реализации данного компонента мы предлагаем использование следующих групп методов: специально организованное комплексное обучение и воспитание, основанное на изучении хореографии (классической, народной, бальной и современной) и сопутствующих предметов (этики и эстетики, физиологии и гигиены,), основанных на традиционно сложившихся формах и методах обучения и воспитания (занятие, беседа, практические упражнения, творческие задания и т. д.) и инновационных (участие в шоу-программах, импровизация на музыку с учетом световых спецэффектов и т. д.), которые позволяют реализовать образовательную, развивающую и воспитывающую функции обучения; специально организованный учебно-воспитательный процесс, опирающийся на возрастные и психофизиологические возможности старших дошкольников и базирующийся на постепенном расширении и существенном углублении знаний, развитии умений и формировании устойчивых навыков у детей, путем последовательного прохождения по схеме обучения по принципу от простого к сложному (разучивание отдельных элементов русского танца, затем разучивание комбинаций русского танца, затем разучивание полного сюжетного русского танца с передачей заданного художественного образа).

Данные методы направлены на формирование у старших дошкольников собственных художественно-эстетических суждений, оценок и осознания важности и необходимости художественно-эстетического развития, осмысление красоты и гармонии души и тела танцующего человека и как следствие воспитание эстетических ценностей и потребностей.

Успешной реализации данного компонента будут способствовать следующие процессы:

1. учет основных принципов обучения: поликультурности, субъектности, партисипативности, эмпатии, интериоризации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием и воспитанием;

2. использование разнообразных форм, методов и средств образовательного процесса;

3. привлечение дополнительных источников информации.

Данный компонент реализуется посредством следующих функций:

- организационная – формирование у детей старшего дошкольного возраста художественно-эстетических ценностей средствами хореографии;

- мотивационная – формирование у детей старшего дошкольного возраста стойкого желания к художественно-эстетическому развитию средствами хореографии;

- контролирующая – получение адекватных данных, характеризующих уровень художественно-эстетического развития старших дошкольников.

3. Когнитивный компонент включает нравственные представления, знания, понятия, принципы, суждения, ценности, степень осознаваемых личностью собственных моральных качеств и нравственных представлений. Когнитивному компоненту в научной литературе также уделяется значительное внимание, он рассматривается такими авторами как Е.П. Белинская, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, Н.И. Сарджвеладзе, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон и др.

Когнитивный компонент по нашему мнению является определяющим фактором гендерно-кластерной методики, т.к. именно он может показать насколько глубоко и полно ребенок путем интериоризации сформировал свои представления о художественно-эстетическом развитии, духовных и нравственных ценностях.

4. Организационно-технологический компонент включает теоретическое и методическое обеспечение художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии.

Процесс реорганизации всей системы дополнительного 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 рефлексивного управления художественно-эстетического развития старших дошкольников.

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 старших дошкольников, планируемый результат процесса относится к когнитивному компоненту и почти не затрагивает другие аспекты развития личности ребенка. Отсутствует анализ построения педагогической технологии применительно к старшему дошкольному возрасту в области художественно-эстетического развития в дополнительном образовании средствами хореографии.

Технология – это система образовательной работы, нацеленная на достижение определенного конечного результата: формирование художественно-эстетически развитой личности, обладающей определенной системой ценностей. Технологический процесс осуществляется на двух уровнях. Первый связан с организационно-методической работой с педагогами, второй – с воспитательно-образовательной работой с детьми старшего дошкольного возраста.

В систему гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии должны входить:

- целенаправленное взаимодействие всех видов хореографии на художественно-эстетическое развитие ребенка (разные виды хореографии формируют кластер с широким спектром положительного воздействия на ребенка);

- использование хореографии как действенное средство арт-терапии;
- постановка перед каждым занятием воспитательных, художественно и эстетически развивающих целей;

- соответствие содержания занятия его тематике, цели и задачам;
- осуществление гендерного 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 к занятиям хореографией и как следствие этого процесса художественно-эстетическое развитие старших дошкольников;

- создание атмосферы раскрепощенности, 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, педагогов и родителей;
- стимуляция активности и самостоятельности старших дошкольников в процессе художественно-эстетического развития;
- сочетание репродуктивного и продуктивного видов деятельности, предоставление детям свободы в выборе способов решения творческих задач;
- непосредственное участие педагога в выполнении творческих задач;
- использование разнохарактерного, образного, музыкального материала, отвечающего задачам каждой части занятия;
- обязательное подведение итогов с анализом художественно-эстетической 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 гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста: учет возрастных и гендерных особенностей, создание хореографического кластера, использование последних достижений танцевальной арт-терапии, нетрадиционные хореографические занятия, творческие хореографические проекты, в частности хореографические постановки по мотивам народных сказок, способствующие формированию целостной, эстетически развитой личности старшего дошкольника.

Учитывая особенности художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии, педагогический процесс должен отражать последовательность движения от цели к результату. В этой связи возникает необходимость научного обоснования основных этапов, отражающих последовательность осуществления процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии.

Нами были выявлены четыре этапа, каждый из которых направлен на достижение конкретного результата в целостном процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников. Основными этапами являются: создание хореографического кластера и подача образовательной информации, организация совместной практической работы детей старшего дошкольного возраста, педагогов и родителей, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекция художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Каждый из этапов направлен на реализацию процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников на основе соответствующих форм, методов и средств.

Создание хореографического кластера и подача образовательной информации. Суть первого этапа в оптимальном объединении разных видов хореографии в кластер и установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и ребенком. Данный этап определяет моменты, существенные и необходимые для достижения цели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Организация совместной творческой работы детей старшего дошкольного возраста, педагогов и родителей – второй этап образовательного процесса, происходящий при наличии определенных условий, основным из которых является правильное распределение образовательного времени детей для художественно-эстетического развития и функций каждого участника проекта. Установление оперативной обратной связи в образовательном процессе представляет третий этап художественно-эстетического развития 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 художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии является последним этапом. На этом этапе изучаются итоги работы с целью выяснения основных причин затруднений в усвоении материала и в эстетических оценках окружающего мира, 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 художественно-эстетических знаниях старших 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.

Взаимосвязь выделенных компонентов гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии просматривается на полифункциональном уровне.

Основными взаимосвязанными функциями данной модели являются: планирование, хореографический кластер, танцевальная арт-терапия, организация образовательной деятельности, партисипативная деятельность, контроль, коррекция. Центральной при этом является кластер, проявляющийся во взаимосвязи всех видов хореографии, тем самым оказывая разностороннее воздействие на художественно-эстетическое развитие ребенка.

Дадим характеристику каждой из названных функций.

Сущность функции планирования заключается в определении основных видов деятельности педагога-хореографа, музыкального руководителя ДООУ в процессе художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии. Создание кластера, включающего в себя разные виды хореографии.

Цель планирования достижения высокого уровня художественно-эстетического развития 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 – художественно-эстетическому образованию и воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Планирование можно считать успешным, если учитывать следующие условия:

- значение уровня художественно-эстетического развития, а так же хореографической подготовки каждого ребенка на начальном этапе хореографического образования;

- четкое представление об уровне художественно-эстетического развития, на который старший дошкольник должен подняться в результате хореографического образования;

- выбор эффективных форм, методов и средств педагогических технологий художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии.

При планировании художественно-эстетической деятельности средствами хореографии особое внимание следует уделять следующим компонентам: направленности художественно-эстетической деятельности на раскрытие личного потенциала каждого ребенка, его положительных личностных качеств (нравственности, духовности, трудолюбия, самостоятельности, инициативности, умения работать в сотрудничестве и др.), создание атмосферы позитивного общения, сохранение и укрепление

мотивации к художественно-эстетическому развитию, мотивация совместной (партиципативной) деятельности в процессе обучения [3, 123].

Центральной функцией процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии является организация кластера, органично сочетающего в себе различные виды хореографии. Хореографический кластер предполагает взаимодействие всех видов хореографии в процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников. В связи с этим механизм такого взаимодействия оказывает огромное влияние на кругозор и значимости хореографии как средства художественно-эстетического развития.

Важным для процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии является метод творческих заданий, в нашем случае хореографические постановки по мотивам народных сказок, 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 кластера в процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии способствует формированию более высокого уровня художественно-эстетического развития старших дошкольников, эстетических ценностей и потребностей, в то же время доступности хореографической и общекультурной информации. Каждый вид хореографии, входящий в состав кластера, оказывает разностороннее воздействие на уровень художественно-эстетического развития.

Следующей функцией процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии 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 художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности, педагогу необходимо ее организовать: определить степень художественно-эстетической и хореографической подготовленности каждого ребенка, предоставить каждому ребенку возможность оптимально 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.

С вышеперечисленными тесно связана функция контроля. Одним из значительных структурных элементов каждого занятия и всего процесса художественно-эстетического развития является проверка уровня художественно-эстетических ценностей и потребностей детей старшего дошкольного возраста, так как она дает информацию о результатах обучения и воспитания. 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 художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии, оказывает положительное влияние на его характер и результативность. Кроме того, контроль имеет большое воспитательное значение для детей, поскольку

является важным стимулом для дальнейшего художественно-эстетического развития. Формами контроля художественно-эстетического развития старших дошкольников являются: контрольные и открытые занятия, концерты, конкурсы, заполнение хореографического портфолио (Е.Б. Юнусова).

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

Учитывая структуру и функции гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии, рассмотренной выше, были выделены количественные и качественные критерии и показатели, методы диагностики уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, которые в своей совокупности составляют результативный блок гендерно-кластерной модели. Результатом внедрения методики в образовательный процесс является позитивный и устойчивый уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Так как модель – это целостная система, то взаимосвязь ее компонентов должна быть комплексной, носить интегративный характер и пронизывать весь процесс художественно-эстетического развития старших дошкольников.

Разработанная гендерно-кластерная модель методики художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии 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 гендерно-кластерная методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии отражает взаимосвязь её функций: планирования, мотивации, организации образовательной и творческой деятельности дошкольников, кластера, контроля, коррекции;

2. Спецификой предлагаемой методики является акцент на организацию хореографического кластера, проявляющийся в объединении различных видов хореографии с целью комплексного воздействия на уровень художественно-эстетического развития старших дошкольников и учета их возрастных и гендерных особенностей;

3. Реализация гендерно-кластерной методики предполагает следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста;

4. Программно-методическое обеспечение гендерно-кластерной методики включает следующие компоненты: а) мотивационно-целевой; б) содержательный; в) когнитивный; г) организационно-технологический;

5. Результатом внедрения гендерно-кластерной методики в образовательный процесс является оптимальный уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании;

6. Гендерно-кластерная методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии характеризуется открытостью, целостностью, многоаспектностью, иерархичностью.

Деятельность по моделированию занятий хореографией в дополнительном образовании как средства художественно-эстетического развития старших дошкольников определена нами как теоретический проект, который с высокой долей вероятности может быть реализован в практике учреждений дополнительного образования.

1.4 Педагогические условия художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии

Успешность реализации модели занятий хореографией как средства художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании, реализующих программы дополнительного образования зависит от создания соответствующих педагогических условий.

Описание педагогических условий в нашей работе основано на традициях, сложившихся в педагогических исследованиях, а также на положении системного подхода о том, что любая система выступает как единое целое по отношению к окружающей среде и требует согласованности с условиями этой среды.

Следуя логике нашего исследования, остановимся на рассмотрении понятия «условие». В понимании философов условие - это то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое). Чаще всего условия рассматривают как нечто внешнее для явления, как обстановку, в которой что-нибудь происходит или как требования, из которых надо исходить. Совокупность конкретных условий представляют как среду, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы или явления [208].

В педагогике условия рассматриваются как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [25,49].

Исходя из сущности определения, под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность обусловленных действенных мер (воздействий), направленных на хореографическую деятельности как средства художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста. В качестве как внешних, так и внутренних мер может выступать отбор и применение элементов содержания, форм организации занятий, дидактических приемов, методов и средств.

Чем лучше подготовлены условия для эффективной реализации методики художественно-эстетического развития, тем лучше пойдет процесс эстетического воспитания старших дошкольников в дополнительном образовании.

Педагогические идеи бельгийского педагога Ж.О. Декроли нам представляются актуальными и востребованными в современных условиях. Ж.О. Декроли создал систему дидактических игр, обеспечивающих сенсорное развитие детей. Игра, по Ж.О. Декроли - радостная творческая деятельность [67].

В нашей работе мы использовали педагогические исследования ученых: Т.Е. Климовой, Е.Ю. Никитиной и др., рассматривающих 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).

Особенностью разработанной методики художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии является её реализация в период введения федеральных государственных образовательных стандартов дополнительного образования (стандартов второго поколения). Включенные в стандарт требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы дополнительного образования, обязательные при её реализации через

внеурочную деятельность, учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, самоценность ступени дополнительного образования как фундамента всего последующего образования. В соответствии со стандартом внеурочная деятельность будет организована по различным направлениям развития личности.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что обновленная стандартами второго поколения система дополнительного образования обладает необходимыми предпосылками для обеспечения внедрения методики художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии в учреждениях дополнительного образования.

На основании вышеизложенного, мы считаем необходимым определить условия, обеспечивающие успешную реализацию модели художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии. Предлагая их обоснование, мы будем опираться на теоретические подходы, педагогические принципы, научно-теоретические положения о сущности категории «условия», принимать во внимание особенности системы дополнительного образования в период введения федеральных государственных образовательных стандартов, на основании отбора, а также на наше представление о понятиях «хореография» «эстетика», «эстетические ценности» и «художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста». В качестве оснований отбора педагогических условий мы выбрали следующие: определение специфики процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии, учет сложности художественно-эстетического развития старших дошкольников. С позиций вышеизложенного, к педагогическим условиям мы относим:

- формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии;
- разностороннее изучение предмета «Хореография»;

– применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок;

– оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

В ходе проведенного экспериментального исследования нами было установлено, что эффективное художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в дополнительном образовании возможно при изучении всего спектра видов хореографии, входящих в состав танцевального кластера.

Согласно теории М.Б. Портера, эффективность любой системы следует оценивать через призму не отдельных составляющих, а кластеров - взаимосвязанных компонентов, элементов и т.д.

Разделяя мнение М.Б. Портера, а также таких ученых как В.П. Бурдаков, Т.И. Шамова, Ю.Н. Юров, В.Т. Волов, П.И. Третьяков, Т.М. Давыденко и др., мы считаем, что сформировав кластер из различных видов хореографии получить действенный инструмент художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

При реализации кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов: наличие, во-первых, общей цели; во-вторых, правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер.

Большое значение для эффективности кластера имеет взаимодействие и взаимовлияние внутри него, когда все субъекты оказывают обоюдную поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации. Входящие в кластер субъекты быстро узнают об

инновациях в сфере образования, доступности новых компонентов и средств обучения, апробации их в образовательном процессе, отслеживают новые тенденции в развитии образовательной системы, опираясь на внутри кластерные взаимосвязи [70].

Хореография, по сути, является кластером со своими очень прочными межпредметными связями, несмотря на различия ее видов. Рассмотрим основные направления хореографии, их взаимосвязи, роли в плане художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии.

В духовной культуре человечества хореографическое искусство занимает особое, значимое место. Являясь одним из самых древних видов искусства, танец всегда отражал традиции, нравы, жизненный уклад народа. Уже в наскальных рисунках, созданных несколько тысячелетий тому назад, встречаются изображения пляшущих людей. Но изменялось общество - изменялось и танцевальное искусство. XX век принес с собой новую, более сложную технику, новое отношение к хореографическому искусству. Танец стал больше, чем красивое зрелищное представление. Он раскрывает духовно-нравственный потенциал человека, его способность ценить красоту, совершенство мира природы и гармоничного взаимодействия с ним. Танец пронизывает самые разнообразные области культуры и искусства. Танец - искусство - многогранное, объединяющее искусство действия с музыкой, художественными образами, произведениями литературы.

Специфика данного условия заключается в органичном использовании всех видов хореографии (классический, народный, бальный танец и современные направления хореографии). Каждый вид хореографического искусства имеет свои неоспоримые преимущества в плане разностороннего развития личности.

Классический танец дает воспитаннику, прежде всего, культуру тела и движения, формируя одновременно с этим определенную шкалу художественно-эстетических ценностей.

Народный танец является источником всеобъемлющих знаний о природе, человеке и обществе которые накапливались и выкристаллизовывались в народе веками. Народное творчество в первую очередь воспитывает духовную, высоконравственную личность, создает эффективную защиту психики подрастающего поколения от негативного воздействия современной цивилизации.

Современный балльный танец обладает такими же качествами, как и вышеперечисленные виды хореографии, но его главной особенностью является гендерное воспитание, которое помогает ребенку успешно проходить процесс социализации. Стоит отметить тот факт, что современная балльная хореография активно позиционируется и развивается как вид спорта, что в свою очередь дает возможность развиваться физически.

Современная хореография является тем «датчиком», который моментально реагирует на изменения, происходящие в современном обществе (культура, политика, технологии и т.д.). Она учит людей смотреть на привычные вещи под необычным ракурсом, что дает импульс к творческому развитию.

Разностороннее изучение предмета «Хореография» является педагогическим условием, основанным на теоретических знаниях. Стоит отметить, что занятия хореографией не ограничиваются лишь занятиями в танцевальном зале. Изучение практических дисциплин искусства танца, проходят неразрывно с изучением теории, таких важных для любого хореографа дисциплин как: история хореографического искусства, мировая художественная культура, история, теория и история музыки. Без изучения теоретических основ, невозможно полноценно изучить предмет «Хореография», и знания эти, помимо этого, обогащают внутренний мир ребенка. Эффективно и грамотно используя в комплексе все виды хореографии, общество получит подрастающее поколение, состоящее из современных, креативных, здоровых нравственно и физически людей.

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

Существенное значение в решении проблемы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии имеет качество учебного материала, на основании которого ведутся занятия. В структуре нашего исследования – это используемый не только танцевальный, но и музыкальный репертуар, направленный на формирование художественно-эстетического, интеллектуального и эмоционального уровня подготовки старшего дошкольника, а также формирование его исполнительских качеств и художественно-эстетических ценностей в процессе обучения хореографии.

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

Методические подходы к детской хореографии наиболее полно рассмотрены в учебно-методических пособиях, статьях, репертуарных сборниках, предназначенных для педагогов – хореографов (П.Н. Богаткова, М.С. Боголюбская, Ю.И. Громов, В.П. Ивинг, Т.Б. Нарская и др.) [135].

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.

Мы считаем важным тот факт, что 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.

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

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

В работе Е.Б. Юнусовой достаточно подробно рассматриваются и исследуются вышеперечисленные положения [240].

Источником танцевального репертуара для эффективного и устойчивого художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста 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.

Также необходимо уделить внимание отбору художественно-качественной музыки, доступной для восприятия и пластического воспроизведения детьми старшего 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. Познание национальной культуры средствами хореографии является универсальным и эффективным фактором формирования духовной, высоконравственной личности подрастающего поколения.

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 детей старшего дошкольного возраста необходимо вводить элементы азбуки классических танцев, балльных 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.

Процесс подбора танцевального репертуара должен происходить по принципу его усложнения и соответствия целям и задачам художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.

Хореографическая постановка по мотивам народных сказок.

Рассматривая значение различных жанров произведений народного творчества отдельности, нельзя не раскрыть влияние сказок на развитие детей старшего дошкольного возраста, особенно это относится к нравственному и художественно-эстетическому развитию.

Огромной любовью пользуется у детей сказка. С ней ребенок встречается, начиная с раннего возраста. Нет малыша, который без замирания сердца слушал бы сказки, рассказанные мамой и бабушкой, он испытывает те или иные и чувства, переживания.

Слово «сказка» впервые встречается в семнадцатом веке в качестве термина, обозначающего те виды устной прозы, для которых в первую очередь характерен поэтический вымысел. До середины девятнадцатого века в сказках видели «одну забаву», достойную низших слоев общества или детей, поэтому сказки, публиковавшиеся в то время для широкой публики, часто переделывались и переименовывались согласно вкусам издателей.

Приблизительно тогда же в среде отечественных литературоведов зреет интерес к именно подлинным русским сказкам как к произведениям, могущим стать фундаментом для изучения «настоящего» русского народа, его творчества. В.П. Аникин указывал, что сказки – своего рода нравственный кодекс народа. Выдумка сказочника вышла из помыслов о торжестве сил жизни, труда и честности над бездельем, низостью.

Сказки учат детей не подчиняться злему обращению, не опускать руки при возникновении проблем, а смело сражаться с неприятностями и побеждать их, побеждать не только физической силой. В сказках выражено радостное приятие бытия – удел честного, умеющего постоять за свое достоинство человека.

Сказка вводит ребенка в некоторые воображаемые обстоятельства и заставляет пережить вместе с героями такие чувства, которые оказывают влияние на всю его последующую жизнь. Ребенок с самого начала сказки встает на позицию положительного героя, вместе с ним решает поставленные задачи. Все это возбуждает творческую активность ребенка – дошкольника, заставляет делать выводы, которые недоступны для него в других обстоятельствах. За счет того, что ребенок входит внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принимает участие в действиях героев, переживает их радости и печали. В сказках содержатся правила

общения людей друг с другом, правила вежливого обращения друг к другу, высказывания, просьбы, признаки уважительного отношения к старшим.

Как правило, дети радуются удачам героя, ненавидят то плохое, с чем герои борются. Сказка часто обладает преимуществом над другими воспитательными приемами.

У ребенка формируется чувство меры, и чувство той грани, которую не должно переходить воображение в искусстве и вместе с тем у него начинают складываться реалистические критерии эстетических оценок. Сказка играет важнейшую роль в развитии воображения – способности, без которой невозможна ни умственная деятельность ребенка в период школьного обучения, ни любая творческая деятельность взрослого.

Сказка является произведением народного искусства, несет в себе богатый духовный заряд. Подчеркивая эту потенциальную возможность сказки, выдающийся мыслитель И.А. Ильин утверждал, что сказка есть уже искусство: ибо она укрывает и являет за словами целый мир образов, а за образами она понимает художественно и символически глубоко духовное состояние [171].

В нашем исследовании мы соединили возможности хореографии и народного творчества в виде сказок в форме хореографической постановки. Особо стоит отметить интерактивность такого вида художественно-эстетического развития детей. Движения, музыка, костюмы, декорации – все это формирует в ребенке естественным образом нравственную, эстетически развитую личность. Доступность, привлекательность и эффективность являются теми качествами данного педагогического условия, которые определяют его как одного из главных в нашей работе.

Таким образом, при правильном подборе сказки для хореографической постановки с учетом возрастных и гендерных особенностей детей старшего дошкольного возраста, идейно-художественной ценности произведения и правильной организации последующей художественно-эстетической и

творческой деятельности детей, сказки могут оказывать огромное и эффективное воздействие на их разностороннее развитие.

Оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

В историческом развитии общество очень сильно изменяется, существенно отличаясь от прошлого. Оно становится все более технократическим, неся совершенные достижения цивилизации и вместе с тем размывая и уничтожая индивидуальность целых народов и каждого человека в отдельности. В результате индивид теряет корни, которые прорастали на протяжении всей истории человечества, становясь надежной опорой в самые трудные моменты жизни. Танец, являющий собой отражение современного состояния общества, впитывает в себя все симптомы социума, становясь таким же «оцифрованным» и бесчувственным. Он уже не выполняет тех функций, которые были присущи ему изначально.

Трудно переоценить роль танца в жизни человека. В разных жизненных ситуациях танец всегда сопровождал человека, оставаясь мощным и действенным средством сохранения как физического, так и душевного здоровья. Рождение, вступление в брак, охота, войны, смерть – все эти фазы жизни людей неразрывно связаны с танцем. Если кто-то заболел, то танец использовали для избавления от болезни, тем самым веря в оздоравливающую силу танца. В течение многих лет люди инстинктивно этим пользовались, но только в наши дни терапевтическое воздействие танца получило научное подтверждение [59].

Человек научился выражать свои чувства при помощи движения раньше, чем словами. Его телесный язык принадлежит той культурной общности и той семье, в которой он вырос. Потеря контакта со своими корнями может приводить к «дисгармонизации» личности и общества в целом.

Рождение танцевальной терапии связывают со следующими именами: Мэриан Чейз (Marian Chase), Лилиан Эспенак (Liljan Espenak), Труды Шуп

(Trudi Schoop) и Мари Уайтхауз (Mary Whitehouse). Четыре профессиональных танцовщицы, хореографы и танцевальные педагоги, представительницы танца модерн, начали разрабатывать данное направление терапии в США во время Второй мировой войны. Их главным и объединяющим убеждением была идея о том, что танец – это дорога для раскрытия чувств, это баланс между душой и телом. Это определение очень убедительно доказывает, что хореография является универсальным средством формирования здоровой и гармоничной личности.

В современной танцевальной терапии находят применение самые разнообразные танцевальные стили. Выбор какого-то определенного из них зависит от многих причин (физические, психические и эмоциональные особенности пациента). Так как каждый человек уникален по-своему, поэтому необходим индивидуальный подход, как в плане танцев, так и в выборе музыки, используемой на занятиях. Только выполнение этих условий позволит танцу стать сильным терапевтическим средством, которое сможет раскрыть и развить личность. В танце можно передать всю палитру человеческих чувств и эмоций, тем самым дать возможность решить проблемы общения и социализации человека очень доступным и интересным методом [94].

Для ребенка действенным методом танцевальной терапии будет являться танцевальная игра, которая стимулирует его к общению и контакту с окружающими людьми и миром. В игре ребенок быстрее и естественнее проявляет свои личные качества, которые мы можем скорректировать в лучшую сторону, используя музыку и хореографию в комплексе.

Изначально танцевальные преподавание и терапия были взаимосвязаны между собой, т.к. многие танцевальные терапевты работали танцевальными педагогами. Нам является логичным то, что основное различие кроется в конечном результате и обуславливается теми целями и задачами, которые ставят перед собой танцевальные педагог и терапевт. Очевидно, что танцевальная арт-терапия имеет свою специфику, методологию и цель, но

инструмент может быть общим с искусством хореографии. Марсия Левенталь (Marcia Leventhal) отмечала, что танцевальная терапия – это процесс с четким настроем на личное развитие души и тела пациента. Фундаментом для танцевальной терапии служит движенческое выражение, отзеркаливающее интрапсихическую динамику индивида. Этот процесс происходит через освобождение сопротивления, которое раскрывается в телесных напряжениях или застывает в телесном якоре. Достигаемое изменение в телесных выражениях пациента становится результатом как личных, так и поведенческих изменений [217].

Танцевальный терапевт задействует всего себя для установления контакта с клиентом. В этом заключается огромное преимущество именно этого вида терапии. Когда есть сложности в словесном выражении чувств, танец естественным способом открывает энергию тела, способствует социализации. Выше перечисленные проблемы очень актуальны для современного общества и нуждаются в кардинальном решении их.

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 и воспитание художественно-эстетической культуры 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» и в то же время разносторонне развивает тело.

Мы должны понимать, что в данном возрасте закладываются определяющие черты будущей личности, которые могут проявиться в дальнейшем, поэтому очень важно бережно и внимательно относиться к формированию и воспитанию художественно-эстетической культуры дошкольника, учитывая индивидуальные и возрастные особенности. Также в задачи воспитателя входит и то, что он должен подготовить малыша к одному из самых ответственных этапов жизни – школе. Занятия хореографией в любой ее форме пойдет на пользу ребенку. Если при этом его не только обучать танцам, а использовать их как инструмент в формировании разносторонней личности, мы получим терапевтический эффект, значительно улучшив физическое, психическое и эмоциональное состояние дошкольника, что, в свою очередь, поможет ему в дальнейшем безболезненно «акклиматизироваться» в школе. Тренировка тончайших двигательных навыков, которая проводится в процессе обучения хореографии, связана с мобилизацией и активным развитием многих физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности. Понимание физических возможностей своего тела способствует воспитанию уверенности в себе, предотвращает появление различных психологических комплексов.

В настоящее время существует острая необходимость в профессиональных арт-терапевтах и в создании учебно-методических комплексов по танцевальной арт-терапии, опосредованных для дополнительного образования. Это связано, в первую очередь, с заботой общества о создании условий для формирования здоровой нации, а во

вторую, с очень низкой информированностью педагогов и воспитателей о существовании и возможностях современной арт-терапии, в частности танцевальной. Условия, в которых растет и воспитывается ребенок, очень противоречивы. Ограниченная физическая активность, с одной стороны, и сильное воздействие современного медиа пространства на неокрепшую психику малыша, с другой – все это разрушающе действует на его здоровье. В связи с этим обществу необходимы действенные и эффективные методы формирования и воспитания подрастающего поколения. Танцевальная арт-терапия является тем универсальным и действенным средством разностороннего развития личности, особенно она эффективна в руках профессионального педагога с хорошими знаниями в области медицины.

В заключении хотелось бы отметить, что все формы активного воображения вызывают сущностно важный диалог между любопытством и воображением. В таком диалоге переплетаются сознательное и бессознательное; это основной источник творчества. Творческий процесс внутренне присущ детям и характеризует их разностороннее развитие, а танцевальная терапия удивительным образом формирует и кристаллизирует его.

Подведем итоги:

1. Для выявления педагогических условий художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста мы учитывали следующее: передовые идеи интеграции полихудожественного, гендерного и кластерного подходов, педагогические принципы, результаты констатирующего этапа опытно – поисковой работы;

2. Нами выявлены следующие педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития старших дошкольников в дополнительном образовании средствами хореографии: формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии; применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом

и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям; хореографическая постановка по мотивам народных сказок, оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии;

3. Новизна вышеперечисленных педагогических условий художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии заключается в том, что они не использовались ранее в данном формате 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 художественно-эстетического развития детей старшего 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. Органическое соединение в хореографии движения, музыки, игры формирует благодатную почву для создания положительных эмоций, которые в свою очередь раскрепощают ребенка, делают его поведение естественным и красивым.

Творческий потенциал старших дошкольников развивается равномерно благодаря средствам хореографии и музыки, способствует гармоничному развитию ребенка, независимо от наличия у них специальных физических, хореографических и музыкальных данных [200]. Хореография обладает огромными возможностями для полноценного художественно-эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития.

2. Понятийное поле исследования представлено следующим образом: «художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста», «полихудожественный подход», «гендерный подход», «кластерный подход».

Под художественно-эстетическим развитием детей старшего дошкольного возраста мы понимаем целенаправленное формирование их эстетического отношения к действительности, в том числе: развитие способности художественного видения мира, приобщение к миру искусства, развитие художественно-творческих способностей и становление художественно-эстетических ценностей.

Художественно-эстетическое развитие немислимо без эстетического воспитания. Эстетическое воспитание – это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его художественный и эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к художественному творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Полихудожественный подход – это система способов, в которой с помощью разнообразных направлений художественной деятельности и

средств различных видов искусства происходит выражение и отражение чувств, эмоций обучаемого в его художественном творчестве.

Гендерный подход доказывает то, что, организуя педагогическое взаимодействие без учета половых особенностей воспитанников, преподаватели обрекают своих воспитанников на одностороннее развитие, так как отсутствуют знания о психофизиологических возможностях ребенка. Гендерное воспитание и образование вопреки представлению о том, что оно может ущемить правовые ценности равноправия личности и привести к дискриминации ее в зависимости от пола, напротив, в своей основе направлено на формирование идеи о том, что пол не является основанием для дискриминации и способствует наилучшей реализации личностных склонностей и способностей как в связи с половой принадлежностью, так и вне ее.

Кластерный подход – педагогический метод, который развивает вариантность мышления, способность устанавливать всесторонние связи и отношения изучаемой темы (понятие, явление, событие). Большое значение для эффективности кластера имеет взаимодействие и взаимовлияние внутри него, когда все субъекты оказывают обоюдную поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации.

3. В процессе занятий хореографией старшие дошкольники должны получить знания, навыки и умения наиболее специфические для хореографической деятельности, а именно: развитие художественно-эстетического восприятия и представления в передаче движений, умение оценить музыкальный материал и передать художественный образ в танце с помощью мимики, пантомимики; умение грамотно, точно и аккуратно исполнять хореографические комбинации; умение импровизировать на знакомую или вновь слышанную музыку, желание сочинять танцевальные композиции и подбирать художественно-сценическое оформление к ним

(костюм для исполнения, реквизит, световые эффекты и т.д.), этическое отношение к партнерам в танце и к зрителю.

4. Теоретико-методологической основой художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста является соединение полихудожественного (общенаучный уровень), гендерного (конкретно-научный уровень) и кластерного (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 художественно-эстетического развития, определяющихся конкретной ситуацией, художественно-эстетическими способностями детей старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью эффективного художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии в дополнительном образовании. Художественно-эстетическое развитие старших дошкольников базируется на дидактических принципах (поликультурности, субъектности, эмпатии, партисипативности, интериоризации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием, интеграции).

5. Спроектированная нами гендерно-кластерная методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДООУ средствами хореографии, отражает взаимосвязь её структурных компонентов. Спецификой данной модели является акцентирование на организацию художественно-творческой деятельности, проявляющейся в формировании кластера, позитивно влияющего на художественно-эстетическое развитие ребенка.

6. Реализация гендерно-кластерной методики происходит через следующие этапы: формирование кластера, включающего в себя не только всех участников воспитательного процесса (ребенок, педагог, родитель), но и всего спектра хореографии, введение образовательной информации с учетом

возрастных и гендерных особенностей, организация самостоятельной художественно-творческой деятельности дошкольников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекции становления художественно-эстетической культуры детей старшего дошкольного возраста.

7. Программно-методическое обеспечение гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития 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 задач художественно-эстетического развития и путях их решения (понимание воспитательной роли хореографии, выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр фотографий и видеоматериалов и пр.); в) технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение процесса художественно-эстетического развития дошкольников, постановка образовательных задач на формирование художественно-эстетических ценностей, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в выполнении хореографических заданий, обязательное подведение итогов и пр., а также новые элементы современной педагогической технологии: нетрадиционные хореографические занятия, контрольные занятия и родительские собрания в нестандартной форме, творческие хореографические проекты; г) аналитико-результативный компонент: одним из значительных структурных элементов каждого занятия и всего процесса художественно-эстетического развития является проверка уровня художественно-эстетических ценностей и потребностей детей старшего дошкольного возраста, так как она дает информацию о результатах обучения и воспитания; функция контроля имеет большое значение, как источник обратной связи.

8. Нами выявлены следующие педагогические условия реализации гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного средствами хореографии:

- формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии;

- применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок

- разностороннее изучение предмета «Хореография»;

- оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

9. Проблема художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии будет решена в процессе реализации гендерно-кластерной модели в педагогических условиях.

Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

2.1. Цель, задачи и этапы проведения опытно-поисковой работы по формированию художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии

Целью опытно-поисковой работы исследования явилась проверка успешности комплекса педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели работы по формированию художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии. В опытно-поисковой работе по реализации искомой модели методики ставились и решались следующие задачи:

- 1) разработка программы диагностики формирования художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии;
- 2) подбор и обоснование статистических критериев оценки результатов опытно-поисковой работы;
- 3) обоснование репрезентативности выборки.

Для разрешения каждой из обозначенных задач нами была разработана программа опытно-поисковой работы по формированию художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии. При этом были учтены основные требования, предъявляемые к организации опытно-поисковой работы, проблема, гипотеза, задачи настоящего исследования и теоретико-методологическая основа исследования (синтез полихудожественного, гендерного и кластерного подходов, выбор которых определяется эвристическими возможностями решения теоретических и практических проблем, традиционным пониманием

художественно-эстетического развития, результатами исследований данного феномена, особенностями художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста как педагогического явления). Структура программы отвечает требованиям, описанным в трудах Ю.Б. Бабанского, В.И. Загвязинского [13,79].

Разработка диагностической программы осуществлялась в три этапа. На первом этапе решались две задачи: а) теоретический анализ объекта измерения; б) выбор критериев, показателей и методов их диагностики, которые дают возможность судить о состоянии данного объекта. На втором этапе решалась задача поиска протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На третьем этапе обосновывался перевод качественных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации.

Опытно-поисковая работа проводилась в процессе педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста. Всего в ней приняли участие 399 дошкольников и 12 педагогов. Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на следующие общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает: 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 опытно-поисковой работы.

2. Принцип объективности, предполагающий: а) проверку каждого факта несколькими методами; б) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества умений; в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Этим принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и основного

(обучающего) этапа опытно-поисковой работы, в ходе разработки диагностической программы, анализа и оценки полученных результатов.

3. Принцип эффективности, суть которого 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 и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения опытно-поисковой работы и отслеживании получаемых в её ходе данных.

На основании вышеизложенного нами были сформулированы задачи опытно-поисковой работы:

1. Проверить детей старшего дошкольного возраста показатель уровня сформированности художественно-эстетического развития средствами хореографии.

2. Определить начальный уровень сформированности показателей художественно-эстетического развития средствами хореографии у детей старшего дошкольного возраста.

3. Проверить, повышается ли у детей старшего дошкольного возраста показатель уровня сформированности художественно-эстетического развития средствами хореографии, в результате реализации созданной нами модели по сравнению с его начальным уровнем.

4. Выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных нами педагогических условий способствовать у детей старшего дошкольного возраста более успешному показателю уровня сформированности художественно-эстетического развития средствами хореографии.

Программа опытно-поисковой работы состояла из следующих шагов:

1) фиксации исходного уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста;

2) внедрения педагогической модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии и педагогических условий ее реализации;

3) проверки уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста после проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы;

4) анализа опытно-поисковой работы по внедрению модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии и педагогических условий ее реализации.

Согласно цели и задачам настоящего диссертационного исследования, а также специфики проведения опытно-поисковой работы, нами была сформулирована цель опытно-поисковой работы, которая предполагает экспериментальную проверку модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии и педагогических условий ее реализации.

Исходя из обозначенной цели, нами была определена гипотеза опытно-поисковой работы, согласно которой повышение художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии будет обеспечиваться, если: во-первых, внедрена методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии; во-вторых, эффективность внедрения модели обеспечивают выделенные педагогические условия.

Названные положения проверялись в ходе опытно-поисковой работы, которая проводилась нами с 2009 по 2013 гг. Опытная-поисковая работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Опытная-поисковая работа на констатирующем этапе проводилась нами в течение трёх лет до начала формирующего этапа опытно-поисковой работы и параллельно с ней в целях необходимости достоверного определения параметров начального показателя уровня сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, выявление которых дало возможность комплектовать группы в рамках формирующего этапа.

Критерии являются важнейшим инструментом для создания методик оценивания результатов художественно-эстетического развития. Надо заметить, что в педагогической практике не распространено использование психологических тестов – педагоги считают более объективным показателем развития ученика его соответствие одному из трех–пяти условно обозначенных уровней. О.Л. Иванова предлагает следующие критерии оценки уровня развития эстетического отношения к действительности:

- 1) интерес к эстетически выразительным объектам действительности, вычленение их с помощью эстетических категорий, своеобразие восприятия произведений искусства;
- 2) проявление эмпатии, чувства сопереживания и сопричастности;
- 3) понимание и оценивание действительности с позиций «хорошо-плохо», «добро-зло»;
- 4) ценностное отношение к продуктам творческой деятельности сверстников;
- 5) уровень развития цветовосприятия;
- 6) способ построения образов восприятия.

Критерии выявления уровня художественно-эстетического развития:

1. Мотивационно-когнитивный;
2. Двигательно-ритмический;
3. Музыкально-креативный.

Показатели, по которым мы будем определять уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста перечислены ниже:

1. Наличие положительной мотивации к хореографической деятельности, потребность в хореографической деятельности как средство самовыражения, наличие системных представлений о хореографической деятельности, владение хореографическими понятиями, проявление интереса к хореографическому искусству.

Уровни:

- высокий (мотивирован к занятиям хореографией; имеет высокий уровень знаний в области хореографии);

- средний (не до конца осознает ценность хореографии как средства художественно-эстетического развития; имеет средний уровень знаний в области хореографии);

- низкий (отсутствует мотивация к занятиям хореографией; имеет поверхностные знания в области хореографии).

2. Выявление особенностей осанки, развитие подъема стопы развитие гибкости позвоночного столба, развитие танцевального шага, владение музыкальным ритмом.

Уровни:

- высокий (уверенно демонстрирует танцевальные движения и позиции; может выделять акценты и музыкальные инструменты в танцевальных мелодиях);

- средний (неуверенно демонстрирует танцевальные движения и позиции; с трудом выделяет акценты и музыкальные инструменты в танцевальных мелодиях);

- низкий (отсутствует способность к танцевальным движениям; не может объяснить характер музыкального сопровождения).

3. Развитие музыкального восприятия, владение арсеналом музыкального восприятия; развитие артистических способностей детей; развитие креативной активности.

Уровни:

- высокий (проводит анализ музыкального материала; демонстрирует артистические способности в танце; креативно выполняет задания по хореографии);

•средний (стремится анализировать музыкальный материал; с трудом выполняют задания, связанные с развитием артистизма; творческие задания выполняются только под руководством педагога);

•низкий (испытывает серьезные затруднения при анализе музыкального материала; не проявляет артистических способностей).

Методы исследования:

1. Тесты, метод внешнего осмотра, наблюдение, ритмические задачи.
2. Наблюдение, тесты, соревновательные моменты, индивидуальная беседа.
3. Музыкальные задачи, наблюдение, тесты, игровые ситуации, беседа.

Перейдем непосредственно к описанию констатирующего этапа опытно-поисковой работы. Для участия в опытно-поисковой работе были выбраны воспитанники дворца культуры «Станкомаш» муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детско-юношеского центра Ленинского р-на г. Челябинска, МБДОУ №125, №261 г. Челябинска. В результате было сформировано 5 учебных групп:

- контрольная группа 27 человек;
- 1 экспериментальная группа 25 человек;
- 2 экспериментальная группа 27 человек;
- 3 экспериментальная группа 26 человек;
- 4 экспериментальная группа 28 человек;

При этом заметим, что срезы проводились нами через 1 год.

Такой план и формирование опытно-поисковых и контрольной групп обусловлены спецификой проведения опытно-поисковой работы, а именно:

- 1) ограниченность случайной выборки из генеральной совокупности;
- 2) необходимость отбора из общего числа групп приблизительно равных по успеваемости и уровню сформированности художественно-эстетического развития;
- 3) необходимость работы с реально существующими группами

дошкольников; 4) опытно-поисковая работа проводилась в течение трех лет с каждой группой, общий срок опытно-поисковой работы 3 года.

Степень сформированности уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста определялась следующим образом.

Методы осуществления диагностики уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста включали в себя: собеседование, опросы.

Разработка диагностической программы осуществлялась в три этапа. На первом этапе решались две задачи: а) теоретический анализ объекта измерения; б) выбор критериев, показателей и методов их диагностики, которые дают возможность судить о состоянии данного объекта. На втором этапе решалась задача поиска протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На третьем этапе обосновывался перевод качественных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации.

В результате суммарная оценка баллов (max и min) по каждому из показателей составила: участник может получить от 1 до 3 баллов: 1 балл – если наблюдается низкий уровень выраженности показателя, 2 балла – если наблюдается средний уровень, 3 балла – если высокий. Таким образом, максимальное количество баллов по всем вопросам 90 баллов, а минимальное 30 баллов.

В результате суммарная оценка баллов (max и min) по каждому из показателей составила:

- 1 пок-ль (max: 30баллов; min:10 балла); (10 критериев)
- 2 пок-ль (max: 21баллов; min: 7 балла); 7 (критериев)
- 3 пок-ль (max:39 баллов; min 13балла). 13 (критериев)

Общая максимальная оценка по всем критериям составила 90 баллов, минимальная – 30 баллов. Оценка уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста проводилась по средней арифметической оценке, рассчитанной по формуле:

$$U = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m x_j,$$

где x_j – оценка по j -му методу диагностики, m – число методов диагностики (кол-во критериев).

На основе полученных баллов было выделено 3 основных уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста:

- 1- Высокий (Ш): от 75 до 90;
- 2- Средний(П): от 45 до 74;
- 3- Низкий(Н): от 30 до 44.

При определении интервалов данного распределения совокупности баллов использовалась методика А.А. Кыверялга [109]. В соответствии с этой методикой средний уровень определяется 25% -м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, а высокий уровень – 75%-м отклонением.

Определяя уровни и показатели сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие показатели. Однако показатели, предложенные нами на основании анализа научной литературы и собственных изысканий, носят дидактическую направленность, то есть отражают реальный процесс художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста. Данные показатели и уровни были использованы нами в ходе констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы для проверки эффективности разработанной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

Обработка результатов опытно-поисковой части исследования осуществлялась с помощью качественных и количественных методов. Все расчеты выполнялись с помощью программ для ПК – «Excel» из пакета Microsoft Office 2003, статпакета «SPSS».

Средний балл группы рассчитывался по формуле:

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

где n – количество детей в группе,

U_i – средний балл каждого ребенка.

Дисперсия, характеризующая мощность разброса среднего балла каждого учащегося относительно среднего балла группы, определялась по формуле:

$$S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (U_i - \bar{x})^2}{n - 1}.$$

Констатирующий этап (начальный срез)

В таблице 2.1.5 представлены данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы (начального среза) по уровню художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

Таблица 2.1.5 - Сравнительные данные уровней сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии на констатирующем этапе

Группа	Кол-во чел.	I		II		III	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	27	23	85,19	4	14,81	0	0,00
ЭГ-1	25	21	84,00	4	16,00	0	0,00
ЭГ-2	27	21	77,78	6	22,22	0	0,00
ЭГ-3	26	21	80,77	5	19,23	0	0,00
ЭГ-4	28	22	78,57	6	21,43	0	0,00

На основе полученных данных установлено, что во всех группах не наблюдается воспитанников, находящихся на высоком уровне сформированности художественно-эстетического развития. На среднем уровне находятся 16,00 % дошкольников ЭГ-1, 22,22% дошкольников ЭГ-2, 19,23% старших дошкольников ЭГ-3, 21,43% дошкольников ЭГ-4, и 14,81% воспитанников группы КГ. Большинство дошкольников находятся на низком уровне сформированности художественно-эстетического развития, их число составило: ЭГ-1 – 84,00%, ЭГ-2 – 77,78%, ЭГ-3 – 80,77%, ЭГ-4 – 78,57% и КГ – 85,19%.

На диаграмме (рис. 1) наглядно представлены результаты контрольного (начального) среза уровню художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в контрольной и в опытно-поисковых группах на констатирующем этапе.

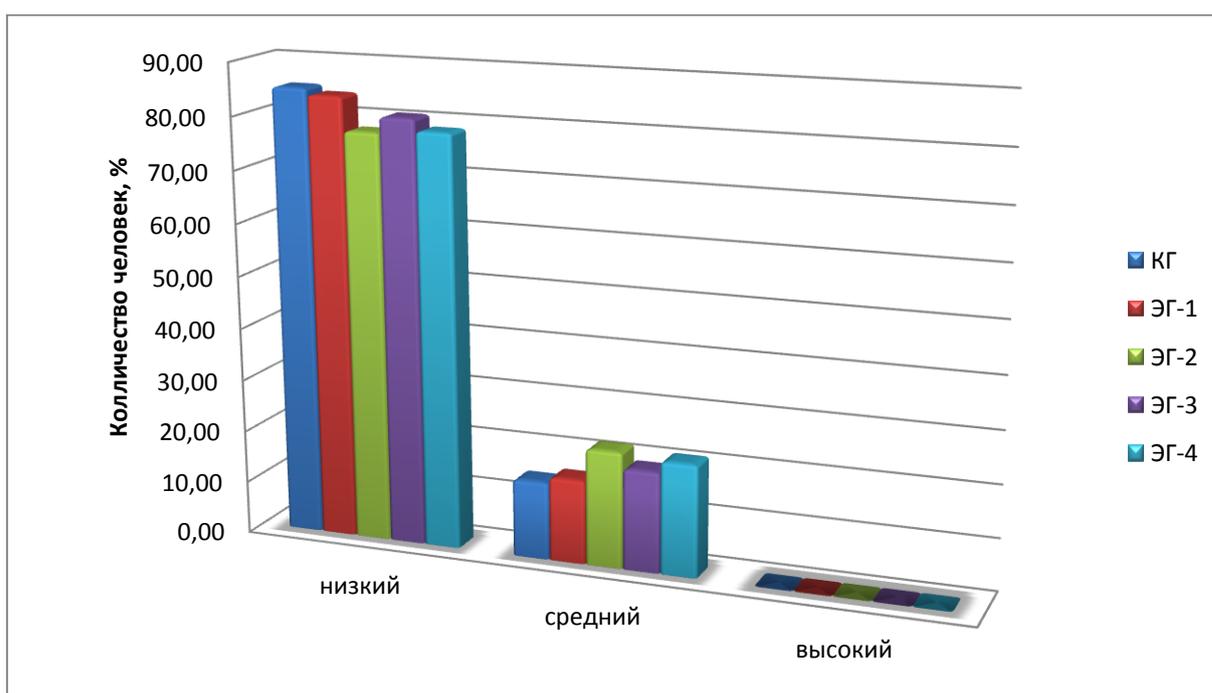


Рис. 1 – Уровни художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии на констатирующем этапе

Для того чтобы определить исходный уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в первую очередь необходимо было решить задачу обоснования

идентичности участников опытно-поисковой работы. Сравнение данных экспериментальных и контрольных групп, полученных по каждому из выделенных критериев, производилось с использованием методов математической статистики, в частности, была использована формула t-критерия Стьюдента [2].

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство средних значений. Сформированность художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии опытно-поисковой и контрольной группы находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство средних значений. Уровни сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии опытно-поисковой и контрольной группы значимо различны.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статического критерия Стьюдента или t-критерия.

Для определения расчетного значения коэффициента Стьюдента вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1},$$
$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2}.$$

Из таблиц (С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян) [2] найдем значения табличных коэффициентов Стьюдента. Определим расчетный коэффициент Стьюдента:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}}.$$

Нулевая гипотеза $m_x = m_y$ отвергается, если:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| > T, \quad [2]$$

где \bar{x}_1 - среднее значение ЭГ, \bar{x}_2 - среднее значение КГ.

Результаты проверки гипотезы о равенстве средних значений по критерию Стьюдента на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в таблице 2.3.12.

Таблица 2.3.12 - Результаты проверки гипотезы по критерию Стьюдента

на констатирующем этапе

Группа	Среднее значение	Степень свободы	V	$ \bar{x}_1 - \bar{x}_2 $	$t_{1-\frac{p}{2}}(f_1)$	T
	\bar{x}	f				
ЭГ-1	38,44	24	2,08	2,56	2,06	4,1
КГ	41	26	1,88		2,05	
ЭГ-2	37,85	26	1,52	3,14	2,05	3,79
КГ	41	26	1,88		2,05	
ЭГ-3	38,88	25	1,24	2,11	2,05	3,63
КГ	41	26	1,88		2,05	
ЭГ-4	40,92	27	1,89	0,07	2,05	3,98
КГ	41	26	1,88		2,05	
ЭГ-4	40,92	27	1,89	2,48	2,05	4,1
ЭГ-1	38,44	24	2,08		2,06	
ЭГ-4	40,92	27	1,89	3,07	2,05	3,79
ЭГ-2	37,85	26	1,52		2,05	
ЭГ-4	40,92	27	1,89	2,04	2,05	3,64
ЭГ-3	38,88	25	1,24		2,05	

Т.к. неравенство $|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| > T$ не выполняется для всех сравниваемых средних значений (табл. 2.3.12), то нулевая гипотеза не отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, можно считать сравниваемые средние значения примерно равными. Т.е. уровень сформированности

художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии во всех группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы примерно одинаковый.

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии нами был проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал низкий в целом уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста дворца культуры «Станкомаш» муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детско-юношеского центра Ленинского р-на г. Челябинска, МБДОУ №125, №261 г. Челябинска.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил нам определить *актуальный уровень* художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, выявить показатели и описать их проявление на трех уровнях: **низкий** (Не признает ценность различных видов хореографии для художественно-эстетического развития; не умеет соотносить задачи по овладению разными жанрами хореографии со своим уровнем художественно-эстетического развития; имеет поверхностные знания в области хореографии и художественно-эстетическом развитии; не умеет проводить элементарное исследование уровня художественно-эстетического развития средствами хореографии; испытывает серьезные затруднения при прогнозировании результатов художественно-эстетического развития средствами хореографии; не умеет отбирать и обрабатывать информацию, связанную с художественно-эстетическим развитием средствами хореографии. Затрудняется в реализации способов художественно-эстетического развития средствами хореографии, испытывает затруднения при выполнении любого вида самостоятельной художественно-эстетической деятельности; с трудом извлекает художественно-эстетическую составляющую и обменивается ею; не умеет адекватно отвечать на вопросы связанные с определением уровня художественно-эстетического развития.

Испытывает серьёзные затруднения при анализе результатов своей художественно-эстетической деятельности в области хореографии; не стремится сравнивать результаты своей деятельности с работой своих сверстников; не умеет корректировать свою художественно-эстетическую деятельность в области хореографии с учетом обратной связи.) **средний** (Не до конца осознаёт ценность хореографии как средства художественно-эстетического развития; не всегда умеет соотносить задачи по художественно-эстетическому развитию со своим уровнем; имеет средний уровень знаний в области хореографии; проводит элементарное исследование уровня художественно-эстетического развития, но с затруднениями; строит и перестраивает свою художественно-эстетическую деятельность в связи с конкретной творческой задачей. В целом не затрудняется в выборе способов художественно-эстетического развития средствами хореографии; испытывает лёгкие затруднения в способах извлечения художественно-эстетической информации и обменивания ею, отвечает на вопросы педагога на занятиях хореографией с небольшими затруднениями; использует только общепринятые способы получения и кодирования информации, не вырабатывает собственную систему получения и хранения информации художественно-эстетической направленности. Стремится анализировать результаты художественно-эстетической деятельности на основе обобщения результатов своих занятий хореографией; сравнивает результаты своей художественно-эстетической деятельности с работой сверстников, но делает не всегда корректные выводы; показывает невысокую способность корректировать свою художественно-эстетическую деятельность с учетом обратной связи); **высокий уровень** (признает ценность хореографии как средства художественно-эстетического развития; соотносит задачи по художественно-эстетическому развитию со своим уровнем; имеет высокий уровень знаний в области хореографии; регулярно проводит исследование своего уровня художественно-эстетического развития; уверенно выбирает способы художественно-эстетического развития средствами хореографии;

умеет правильно прогнозировать результаты художественно-эстетической деятельности в области хореографии; свободно отбирает информацию художественно-эстетической направленности и вследствие этого умеет строить и перестраивать свои действия в связи с конкретной творческой задачей. Уверенно реализует рациональные способы художественно-эстетического развития, свободно извлекает необходимую информацию художественно-эстетической направленности и обменивается ею; умеет оперативно реагировать на изменение творческой задачи, адекватно отвечает на вопросы педагога художественно-эстетической направленности; умело использует спектр способов получения, кодирования и хранения информации художественно-эстетической направленности; вырабатывает собственную систему индивидуально-рациональных способов художественно-эстетического развития. Корректирует свою художественно-эстетическую деятельность с учетом обратной связи; анализирует результаты на основе обобщения результатов своей художественно-эстетической деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой сверстников; имеет высокий уровень рефлексивных умений.

Формирующий этап опытно-поисковой работы был направлен на использование модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии и педагогических условий ее успешной реализации.

Обобщающий этап предоставил возможность обработки, обобщения и оформления результатов опытно-поисковой работы.

Таким образом, констатирующий этап (2009 г.) включал формулирование цели и задачи исследования, теоретический анализ проблемы исследования, диагностику исходного уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста. Формирующий этап (2009-2012 гг.) включал в себя проектирование и внедрение модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии и педагогических условий ее

реализации. Обобщающий этап (2012 г.) связан с проверкой результативности модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии и эффективности выделенных педагогических условий.

2.2. Реализация методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии

В процессе опытно-поисковой работы нами использовалась совокупность исследовательских методов, которая представлена в таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1 Основные методы опытно-поисковой работы на каждом из этапов исследования

Этапы опытно-поисковой работы	Методы опытно-поисковой работы
1 этап Констатирующий	— изучение нормативных законодательных актов РФ, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; — опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование); — наблюдение; — изучение продуктов деятельности; — оценивание; — статистическая обработка данных;
2 этап Формирующий	— педагогический эксперимент; — опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование); — наблюдение; — изучение продуктов деятельности; — оценивание;
3 этап Обобщающий	— педагогический эксперимент; — наблюдение; — оценивание; — статистическая обработка данных.

Такое комплексное использование методов дало возможность целостного определения уровня сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы. Следовательно, вторая глава исследования будет посвящена описанию названных этапов работы.

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии нами был проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал низкий в целом уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста дворца культуры «Станкомаш» муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детско-юношеского центра Ленинского р-на г. Челябинска, МБДОУ №125, №261 г. Челябинска. Вследствие этого формирующий этап был направлен на реализацию модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии при внедрении выявленных организационно-педагогических условий:

- формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии;
- разностороннее изучение предмета «Хореография»;
- применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам сказок;
- оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

Для формирования хореографического кластера необходимы следующие условия:

1. Педагог, обладающий базовыми знаниями в различных видах хореографии (будущие педагоги изучают в вузах весь спектр хореографии, и этих знаний будет достаточно для работы с детьми старшего дошкольного возраста), либо несколько педагогов, специализирующихся на определенном виде хореографии;

2. Обучающие программы по хореографии, связанные между собой по методике обучения, уровню подготовки старших дошкольников и т.д.;

3. Танцевальный зал, в котором бы имелась возможность полноценно заниматься классическим, народным, бальным и современным танцем;

4. Творческие проекты, в которых старшие дошкольники могли бы проявить свои хореографические способности и предпочтения к какому-либо виду хореографии.

Формирование танцевального кластера должно представлять собой продуманное и взвешенное решение, в котором каждый вид хореографии органично и эффективно работал на общую идею, т.е. воспитанник с высоким уровнем художественно-эстетического развития. В нашем исследовании мы использовали четыре основных вида хореографии:

- Классический танец;
- Народный танец;
- Бальный танец;
- Современный танец.

За основу был взят урок классического танца. Большую часть упражнений дети выполняли лицом к станку, что дало возможность более качественно выполнять задания. Музыкальное сопровождение использовалось в соответствии с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста, с четким ритмом и соответствующим темпом. Во время объяснения педагог показывал рисунок какой-либо позиции или упражнения классического танца. Результатом стало более качественное и быстрое усвоение материала.

В зависимости от педагогических задач мы использовали следующие виды занятий хореографии:

- Базовый
- Контрольный
- Показательный

Базовое занятие. Основная задача данного вида занятия – освоение отдельных элементов и соединений различных видов хореографии, входящих

в хореографический кластер. Одновременно с этим решаются задачи общего развития, воспитания культуры движения, музыкальности, выразительности.

Контрольное занятие. Задача этого занятия – подведение итогов освоения очередного раздела хореографической подготовки. Например, после освоения элементов любого вида танцев провести «открытое занятие», с возможностью пройти испытания на определенный уровень мастерства, используя действующую систему спортивно-массовых мероприятий в бальных танцах. Суть системы спортивно-массовых мероприятий, заключается в том, что после определенного времени занятий танцами, дети проходят испытания на бронзовую, серебряную и золотую медаль, что положительно сказывается на дальнейшем развитии ребенка. Это позволяет нам решить следующие задачи:

1. Оценить работу, выполненную старшим дошкольником на занятиях хореографического кластера;
2. Усилить мотивацию для дальнейшего улучшения своих показателей художественно-эстетического развития средствами хореографии;
3. Повысить и улучшить качество собственной оценки своих способностей;
4. Показать возможность дальнейшего качественного роста своих возможностей.

Показательное занятие. В связи с тем, что все виды хореографии являются очень популярным и зрелищными видами искусства, мы считаем необходимым проведения показательных выступлений в первую очередь перед своими родителями и воспитателями, а в дальнейшем и перед другими зрителями. В этом случае дети получают незаменимый практический опыт выступлений перед публикой. Главной задачей на таких занятиях будет: формирование свободной, не закомплексованной, творческой личности.

Так же в своей работе мы использовали технологию организации занятий по хореографии у дошкольников в танцевальной школе-студии «Грация» на основе игровых форм, разработанной А.А. Шатровой (педагог

дополнительного образования высшей квалификационной категории, художественный руководитель образцового хореографического коллектива танцевальная школа-студия «Грация» МАОУ «Лицей № 9» г. Новосибирска)

Степень освоения программного материала отслеживается по следующим параметрам:

- ритмичность и выразительность движений;
- ориентировка в пространстве;
- эмоциональность;
- дисциплинированность;
- умение самостоятельно выполнять поставленные педагогом задачи;
- способность к активному проявлению на выступлениях, имеющихся умений и навыков.

На занятиях используются различные формы организации занятия:

1. Разминка состоит из общефизических упражнений. Например, разминка под названием «Путешествие» построена на несложных движениях: «Цапля» – когда дети шагают, высоко поднимая колени; в «Солдатиках» – маршируют, а «За рулем автомобиля» – руками крутят воображаемый руль. В «Паровозике» ребята согнутыми в локтях руками изображают двигающиеся поршни; в «Самолетике» – поднимаются на высокие полупальцы, руки («крылья») открывают в стороны и бегут мелким шагом («взлетают») и, наконец, корпус с вытянутыми в сторону руками наклоняют то влево, то вправо («летят»). «Речка с водопадом» – плавными движениями рук дошкольников изображают «волны», затем «капельки водопада», которые падают сверху вниз: вот они «нырнули» (дети показывают, как), а вот «поплыли» – выполняют махи руками вперед и назад. Прыжки в форме игры, например, «Лягушка кушает комара»: дети выпрыгивают из положения сидя («лягушки») и над головой хлопают в ладони («кушают комара»); «Мячик» – дети выполняют прыжки, сидя на корточках, ладони рук при этом лежат на коленях, спина прямая; в

«Кузнечике» – вытягивают по очереди ноги назад в положение полушпагата и т.д.).

В разминке развиваются умения детей различать динамические изменения в музыке. Ещё одна разминка – «Прогулка по лесу». Ребята отправляются «гулять по лесу» и на каждую смену музыки показывают определенный образ: вот, например, по лесу идет хитрая лисичка с пушистым хвостиком (дети глядят воображаемый хвостик), а за ней крадется страшный и зубастый серый волк, зубами щелк да щелк (дети выпрямляют руки вперед и смыкают пальцы, изображая большую пасть волка). А вот увидел волк зайку белого, прыг да скок (дети прыгают, изображая зайчиков, а потом высоко над головой поднимают руки, показывая, какие длинные уши у зайки, вертят воображаемым хвостиком вправо и влево, показывая, какой маленький у зайки хвостик). Вот встретился зайка с медведем большим, косолапым (дети медленно идут, переваливаются с ноги на ногу). А вот услышал мишка, что кто-то шуршит в кустах: да это же маленькие ежики бегают, собирают запасы на зиму (дети быстро передвигаются по залу и делают наклоны до пола, имитируя сбор ягод, грибочков). Музыка заканчивается, дети садятся на колени и прячут головы (имитируют свернувшегося ежика), а ведущий проходит и смотрит, что собрали ежики. Полученные навыки мы используем в танцевальных миниатюрах для показательных выступлений на большой сцене, в мюзиклах и танцевальных спектаклях.

2. В танцевальной части занятия используются такие методы, как наглядный показ движений, подражание, соревновательный метод.

В данном разделе занятия дети знакомятся с различными танцевальными миниатюрами. При начальной танцевальной подготовке за основу берутся некоторые элементы танцевальных направлений (народный, классический, детский эстрадный танец) позиции и положения рук и ног, повороты, шаги, притопы. Выбирается популярный музыкальный материал, который доступен детям и сочиняем различные танцевальные миниатюры,

например: «Виноватая тучка», «Вредная принцесса», «Леди Мери», «Подружки» и т.д. Дети учат различный танцевальный материал, который помогает развивать координацию движений, чувство ритма, пластику, актерское мастерство. Музыкальный материал может быть как со словами, так и без слов.

3. Игры и игровые импровизации, в которых открывается широкий простор для выдумки, экспериментирования, требуется мобилизация знаний, самостоятельный выбор решения поставленной задачи.

«День и ночь» – игра на умение начинать двигаться с началом музыки. Включается музыка (наступает день) – ребята кружатся, прыгают. Музыка выключается (наступает ночь) – ребята замирают на месте.

«Цапля и лягушки» – игра на умение быстро реагировать. Один ребенок из группы выбирается ведущим, цаплей, а все остальные изображают лягушек. Пока цапля сидит в гнезде, лягушки высоко прыгают, а как только цапля вылетает, лягушки прячутся, чтобы цапля их не съела.

«Теремок» – игра на развитие образного мышления, на умение импровизировать: все ребята встают на коврик (теремок). Включается музыка, ведущий называет героя сказки, выходящего из теремка, а дети показывают, как ходит тот или иной персонаж сказки. Например, медведь переваливается с ноги на ноги, лягушка прыгает и т.д.

«Волшебная палочка» – игра на умение правильно передать характер конкретного персонажа: волшебной палочкой заколдовывают детей в разных персонажей из сказок: лисичку, волка, лебедя, золотую рыбку. Пока играет музыка, дети изображают названных персонажей. Как только музыка смолкает, дети должны быстро спрятаться в свой домик (сесть на коврик).

«Зима-лето» – это игра на умение детей работать с реквизитом и распознавать музыку по темпу. В игре два времени года: зима и лето. Дети делятся на две команды. Первой команде выдаются снежинки, а второй – цветочки. На медленную музыку вылетают снежинки, на быструю музыку выходят цветочки.

Дидактические игры, развивающие умение ориентироваться в пространстве, концентрацию внимания и самоконтроль.

Для того чтобы каждый ребенок знал свое место, где он стоит на занятии, его заселяют в «Домик». Жители «первого этажа» – дети, которые стоят в первой линии, жители «второго этажа» – дети, стоящие во второй линии и т.д. Таким образом, дети учатся стоять в линии, держать интервалы («окошки»), расстояние друг между другом. Как только каждый «житель» заселен на свой «этаж», необходимо устроить проверку на сообразительность и внимательность: дети разбегаются по залу, и по команде педагога: «Раз, два, три, в домик свой беги!», они должны моментально занять свои места.

«Машинки» – игра на внимательность, ориентацию в пространстве. Дети встают в круг и изображают машинки. Пока музыка играет, «машинки» ездят по кругу. Ведущий называет цвет светофора: «Красный!» – останавливаются (дети замирают на месте); «Желтый!» – готовятся к старту (ребята ходят на месте); «Зеленый!» – «машинки» едут дальше. Музыка выключается – «машинки» заезжают в гараж, определенный ведущим заранее, и «заправляются» – исполняют пружинные движения ногами. Включается музыка, и игра продолжается дальше.

«Паровозик» – игра на умение ориентироваться в пространстве: ребята строятся друг за другом в один «паровозик» и начинают двигаться по залу (змейкой, по кругу, ехать по линии, по диагонали) и на каждой станции выполняют определенное упражнение: на станции «Попрыгушкино» – прыгают, на «Хлопушкино» – хлопают и т.п. Умение двигаться друг за другом пригодится на сцене в показательных танцевальных миниатюрах.

4. Танцевальные импровизации, кросс. Кросс – комбинации различных базовых движений с перемещением по залу, помогающие изучать основные шаги, прыжки, развивать координацию.

Дети строятся в две колонны и, перемещаясь из одной части зала в другую, выполняют упражнения, с продвижением вперед четко соблюдая синхронность в паре, ритм и т.д. Учитывая год обучения и уровень

танцевальной подготовки детей, в данном разделе занятия ставим определенные задачи. При начальной танцевальной подготовке старших дошкольников включаем в кросс несложные базовые элементы: прыжки по первой и второй позициям, «разножка», «лягушка» и т.д., упражнения на выносливость и силу: «гусеница», «бревнышко», «каракатица», «ежики», «мартышки».

В дальнейшем усложняются упражнения, соединяем в комбинации, выполняем упражнения по 3-4 человека. Если в танцевальной композиции необходима тщательная отработка определенного шага или прыжка, то мы также включаем его в «кросс». «Кросс» можно выполнять из середины зала, чтобы уметь ориентироваться в пространстве (что необходимо танцору на сцене), учиться работать в центре зала (сцены), держать центр и т.д.

5. Заключительная часть занятия – игровые этюды, направленные на успокоение, снижение интенсивности занятия, закрепление положительных эмоций.

Этюд «Паучина» представляет из себя ритмическую считалочку:

Пау- паучина паутину плел,

(перебирают пальчики: большой и указательный)

Вдруг закапал дождик,

(по ладошке указательным пальчиком хлопают)

Паутину стер.

(трут друг о друга ладошки)

Выглянуло солнышко,

(открывают пальчики и закрывают, сжимая руки в кулачки)

Стало припекать –

(машут ручками)

Пау-паучина трудится опять.

(перебирают пальчики: большой и указательный)

Этюд «Дождик». Преподаватель говорит: «Ребята, мы сейчас с вами вызовем настоящий дождь. Вытянули одну ручку вперед ладошкой вверх, а

второй ручкой хлопаем по ладошке пальчиком – так будет начинаться дождик. Дождик усиливается – одним пальчиком хлопаем по ладошке!; двумя пальчиками хлопаем по ладошке! А дождик все сильнее капает: тремя; четырьмя; пятью пальчиками! А вот пошел настоящий ливень – громко хлопаем в ладоши! Выглянуло солнышко и стало прогонять тучку – дождик начал утихать: хлопаем четырьмя пальчиками по ладошке; тремя; двумя; одним. Вот дождик закончился! Сейчас светит яркое солнце – разводим ручки в стороны».

При выполнении вышеперечисленных требований мы можем сформировать танцевальный кластер - универсальный и эффективный инструмент, художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии.

Следующее условие успешной реализации гендерно-кластерной модели является разностороннее изучение хореографии. Предмет «Хореография» включает большой объем разноплановой информации, расширяющий знания ребенка о различных сферах деятельности человека, что в свою очередь улучшает качественную составляющую формирующейся личности. Поэтому мы считаем очень важным условием наделение ребенка знаниями об истории развития общества, а вместе с ней истории танца, основ музыкальной грамотности, истории костюма, о сценическом оформлении танца или хореографической постановки и т.д. Все эти аспекты позволяют наделить ребенка начальными навыками и умениями в области хореографии. Это способствует формированию самостоятельной, творческой личности, готовой принимать определенные решения в сложившихся ситуациях.

Для успешной реализации данного условия мы выполняли следующие виды образовательного занятия:

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

– «Занятие – сказка»: на основе выбранной сказки подбирается музыкальный материал, танцевальная лексика, костюмы 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 – концерт» - концерт по желанию детей с включением нового материала в конце занятия и другие формы («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.

Большое значение в хореографии имеет ритмика, которая учит согласовывать свои движения с музыкой. Без развитого чувства ритма ребенок не сможет органично и естественно двигаться под музыку. Ритм является основой всех видов хореографии, влияя не только на природу танцевальных движений, но и на мысли, чувства и эмоции исполнителя.

Поэтому мы уделяли в своем эксперименте достаточно времени для развития чувства ритма. Детям давали прослушать фрагмент музыки

известных фильмов, сказок и мультфильмов, используемой на занятии, затем они должны были повторить ритмическую основу мелодии. Используя руки, ноги, а также различные предметы (народные инструменты, ложки, мячи и т.д.), старшие дошкольники очень заинтересованно включались в такой интерактивный процесс обучения. Результатом такого подхода стало качественное понимание музыкального материала, используемого в различных видах хореографии, развитие чувства ритма и др.

Для более артистичного исполнения танцев мы использовали в работе со старшими дошкольниками актерское мастерство и пантомиму, являющимися неотъемлемой частью воспитания выразительности движений, искренности и эмоциональности в танце. Детям давались творческие задания: средствами какого либо вида хореографии изобразить предмет, животное, чувства, эмоции, явления и т.д. Данный вид занятий вызывал положительные эмоции у старших дошкольников, что в свою очередь позволяло ставить перед ними более сложные творческие задания.

Успешные и результативные занятия хореографией невозможны без грамотно подобранного репертуара и музыкального сопровождения, соответствующих возрастным и гендерным особенностям детей старшего дошкольного возраста. Мы считаем очень важным фактором воспитательную и развивающую роль танцевального репертуара, т.к. возможности танцевального искусства в области художественно-эстетического развития многогранны.

В нашей работе мы использовали в данном условии хореографическую постановку по мотивам сказки «Дюймовочка». Учитывая личные психологические, эмоциональные и физические особенности распределялись роли. Совместно с детьми и их родителями разрабатывались и создавались костюмы действующих лиц и декорации. Выбор этого произведения обусловлен большим количеством воспитательных аспектов, которые закладывают в ребенка основы нравственности и морали, помимо этого дети

получают знания о природных явлениях и все это проходит в интерактивном режиме.

Тип занятия: Занятие - фантазия «Сон Дюймовочки»

Цели занятия:

• **Методическая цель:**

Добиться умения создавать образы окружающего мира хореографическими средствами.

• **Дидактические цели:**

Изучение прыжков и прыжковых комбинаций на которых построена хореографическая партия Жучков.

Закрепление исполнительских навыков и совершенствование техники прыжкового танца на примере «танца Жучков».

Совершенствование техники вращения на примере «танца Мотыльков».

Закрепление исполнительских навыков, знаний о повадках животных и характере атмосферных явлений на примере всех танцев и упражнений занятия.

Создание пластической картины окружающего мира хореографическими средствами.

• **Развивающие цели:**

Развитие воображения, творческих способностей и актерских возможностей детей.

Развитие образного мышления, умение создавать образы пластическими средствами.

Развитие умения передавать различные эмоциональные состояния.

Развитие художественной наблюдательности.

Развитие внимания, зрительной, слуховой, мышечной памяти.

Развитие силы, ловкости, подвижности и правильной работы суставов, укрепление позвоночника и опорно-двигательной системы.

Развитие мелкой моторики и пластики рук.

Развитие координации и навыков ориентации в пространстве.

- **Воспитательные цели:**

Воспитание любви к природе родного края через создание пластических образов живой природы и животного мира, неживой природы и атмосферных явлений.

Воспитание бережного отношения ко всему живому путем создания образов в различных эмоциональных состояниях.

Воспитание доброты, нежности, умения посочувствовать на примере взаимоотношений персонажей занятия.

- **Контролирующие функции:**

В шестой части занятия «Актерское мастерство» во время «игры с Кротом» дети импровизируют самостоятельно создавая образы животных, используя для этого все ранее проученные движения и сочиняя свои.

- **Методы занятия:**

Показ преподавателя Показ детей. Ребенок, который исполняет движения лучше всех, показывает его отдельно.

- **Учебно-методическое обеспечение:**

Использование магнитофона, записей шумовых эффектов, голосов зверей, птиц, атмосферных явлений

Использование фрагментов произведений П.И.Чайковского, И. Дунаевского, Гаврилина, С. Курехина, Дж. Верди, белорусских и латвийских полек.

Ход образовательного занятия

Первая часть:

Вступление преподавателя перед входом детей в зал.

Преподаватель: *«В Мышкиной норке тепло и уютно, пахнет сушеными травками, чаем и пирогами. Вечер. Тихо. Падают снег. Он такой большой и пушистый, что Дюймовочке кажется, что это эльфы прилетели поиграть с ней в снежки».*

Дети входят в зал и становятся в одну или две линии. Рис.№1.

Поклон. Музыкальный размер 4/4

Комбинация 4 такта 4/4. Музыка П.И.Чайковского.

Дети исполняют поклон вместе с преподавателем.

Исходное положение:

девочки - 3-я позиция ног, правая нога впереди, руки «за юбку».

мальчики - «нормальное» положение ног, руки опущены вдоль корпуса.

Девочки:

1-й такт: 1/4 - шаг правой ногой в правую сторону, левая нога вытянута в сторону на носок, руки «за юбку»

1/4 - пауза в этом положении

1/4 - левая нога переносится в 3-ю позицию назад на носок, руки в том же положении

1/4 - *demi plie* в этом положении, голова приопускается вниз

2-й такт: вытягиваясь из *demi plie* поклон исполняется с левой ноги.

Мальчики:

3-й такт: 1/4 - шаг с правой ноги в правую сторону, левая нога вытянута в сторону на носок, руки вдоль корпуса

1/4 - левая нога приставляется к правой в исходное положение, руки и голова сохраняют свое положение

1/4 - голова наклоняется вниз, руки, ноги и корпус сохраняют свое положение

1/4 - голова поднимается, взгляд прямо, руки, ноги и корпус сохраняют свое положение 4-й такт: поклон повторяется с левой ноги в левую сторону

2-я часть: Разминка

Преподаватель: *«Маленькие снежные эльфы кружились вокруг Дюймовочки и щекотали ее своими холодными крылышками. Но только она привстала чтобы погладить их, блестящий вихрь подхватил ее и понес сквозь заснувший снежный лес»*

Повторение ранее пройденного материала:

Преподаватель называет каждое движение, дети исполняют его самостоятельно. Преподаватель следит за правильностью исполнения движений, исправляет ошибки. Рис. №2.

Разминочно - танцевальные шаги по кругу.

Музыкальный размер 4/4.

Музыка Гаврилина.

Исходное положение: 3-я позиция ног, руки на талии

- Шаги марша по 1/4
- Бег на полупальцах по 8-м
- Комбинация - бег на полупальцах с releve и demi plie
- Шаги с каблука
- Переменный ход
- Тройные притопы
- Шаги - нога у колена
- Подскоки
- Боковые шаги на полупальцах
- Боковые шаги с demi plie
- Галоп

3-я часть: Танцевальные комбинации, этюды, танцы.

Преподаватель: *«Сначала они неслись в полной темноте, но постепенно становилось все светлее и светлее и Дюймовочка с удивлением заметила, что крылышки снежных эльфов окрасились в яркие цвета. И вот целая стайка мотыльков и бабочек везла ее по небу в цветочной колеснице»*

«Танец Дюймовочки и мотыльков»

Повторение ранее пройденного материала:

Дети исполняют танец самостоятельно. Преподаватель следит за правильным, методически грамотным исполнением движений, помогая детям исправлять ошибки и повторяя еще раз наиболее сложные места комбинаций танца и его движений.

Музыкальный размер 2/4. Музыка Дж. Верди.

Основные положения рук «танца Дюймовочки и мотыльков»:

- руки в 3-ей позиции, кисти allonge.

- руки в подготовительном положении, кисти allonge.

Основные движения «танца Дюймовочки и мотыльков»:

- бег на полупальцах по 8-м
- повороты на полупальцах
- прыжки saute по 1/4 и 8-м
- вращение в тройке
- jete pointe
- опускание на колено

Атрибуты танца: Украшенная цветами и лентами дуга как при игре в «лошадки»

Преподаватель: *«...танцуя мотыльки опустили Дюймовочку на солнечную полянку. И вдруг что-то зажужжало и поднялось в воздух это жуки вылетели поприветствовать гостей»*

«Танец Жуков»

Новый материал: дети, повторяя за преподавателем, разучивают основные движения, положения рук «танца Жуков». Затем, когда движения усвоены, повторяют их самостоятельно по одному и все вместе. Преподаватель следит за правильным исполнением движений, помогает детям исправлять ошибки. Затем повторяя за преподавателем, дети разучивают комбинации и движения по рисункам «танца Жуков» и повторяют танец с начала до конца

Музыка: рок-н-ролл

Основные положения рук «танца Жуков»:

- на талии в кулачках

Основные движения рук «танца Жуков»:

- локти движутся вперед и назад в положении руки на талии в кулачках»

Основные движения «танца Жуков»:

- pas echappe по невыворотным позициям 2-ой 6-ой

- прыжки с поджатыми
- опускание на колено
- «елочка»

Атрибуты танца: игрушечные дудки, гармошки, флейты, гитары и другие музыкальные инструменты.

Преподаватель *«Поздоровавшись с гостями и усадив Дюймовочка на цветочный трон Жуки пригласили Мотыльков танцевать»*

«Танец Жуков и Мотыльков»

Повторение ранее пройденного материала: Дети исполняют танец самостоятельно. Преподаватель следит за правильным, методически грамотным исполнением движений, помогая детям исправлять ошибки и повторяя еще раз наиболее сложные места комбинаций танца и его движений.

Музыка И. Дунаевского
Музыкальный размер 2/4
Комбинация 8 тактов

Исходное положение: дети стоят в парах лицом друг к другу по кругу, мальчики спиной в центр, девочки лицом центр. Положение ног «нормальное». Руки вытянуты и соединены на уровне 2-ой позиции.

Вступление 4 такта по 2/4
Пауза в исходном положении
8-м тактов
Дети исполняют галоп по кругу в парах
в исходном положении .
4 такта

Мальчики опускаются на колено, держа девочку своей правой рукой за ее левую. Свободная рука мальчика на собственной талии. Свободная рука девочки «за юбку». Девочки оббегают мальчиков на полупальцах.

2 такта

Девочка отпуская руку мальчика перебегает к следующему по линии танца. Руки девочки «за юбку». Мальчик сохраняет положение «на колене». Руки мальчика на талии.

2 такта

Мальчик встает и вместе с перебежавшей к нему девочкой исполняют поклон друг другу и становятся в исходное положение.

Затем комбинация повторяется любое количество раз по заданию педагога.

Преподаватель: *«... как только Жучки и Мотыльки закончили свой танец, раздались оглушительные аплодисменты. Это Лягушата прискакали на них посмотреть».*

«Танец Лягушат»

Повторение ранее пройденного материала: Дети исполняют танец самостоятельно. Преподаватель следит за правильным, методически грамотным исполнением движений, помогая детям исправлять ошибки и повторяя еще раз наиболее сложные места комбинаций танца и его движений.

Музыка С. Курехина «Танго»

Музыкальный размер 3/4

Основные положения рук «танца Лягушат»:

1.руки на уровне 2-ой позиции согнуты в локтях, пальцы растопырены

2.руки сложены как «в молитве» на груди, локти опущены вниз

Основные движения рук «танца Лягушат»:

- из 1-го основного положения правая рука вытягивается до уровня первой позиции, кисть «дрожит», левая рука сохраняет 1-е основное положение, затем правая рука возвращается в 1-е основное положение и движение исполняется левой рукой

- руки поднимаются вверх до уровня 3-й позиции

Основные движения «танца Лягушат»:

- бег по 2-ой невыворотной позиции

- позы

4-я часть: Упражнения для укрепления позвоночника и опорно-двигательной системы.

Преподаватель: *«Но не только бурные аплодисменты Лягушат вызвал «танец Жуков и Мотыльков», он заслужил также молчаливое одобрение камней и сосен, окружавших полянку».*

Повторение ранее пройденного материала: Преподаватель называет упражнения, дети исполняют его самостоятельно. Преподаватель следит за правильным исполнением движений, помогает детям исправлять ошибки, показывая и исполняя вместе с ними наиболее трудные движения или элементы движений.

Музыкальный размер 4/4

Исходное положение: дети лежат на спине руки за головой, локти прижаты к полу, поясница прижата к полу, пальцы, подъемы, колени вытянуты.

Упражнения для стоп:

- стопы сокращаются, вытягиваются в разном темпе и метроритмическом рисунке

- круговые вращения стопами

Комбинация выворотного и невыворотного passe.

Музыкальный размер 4/4.

Исходное положение как в предыдущем упражнении

Один такт: 1/4 - носок правой ноги поднимается к левому колену, правая нога согнута в колене (положение невыворотного passe)

1/4 - не отрывая, носка от левого колена, правая нога разворачивается в выворотное положение, колено правой ноги кладется на пол (passe)

1/4 - правая нога возвращается в положение выворотного passe

1/4 - правая нога опускается в исходное положение Комбинация повторяется любое количество раз по заданию педагога.

Подготовка к «Лягушке»

Музыкальный размер 4/4.

Комбинация 2 такта 4/4.

Исходное положение как в предыдущем упражнении

1-й такт: 2/4 - обе ноги сгибаясь в коленях поднимаются

2/4 - не разъединяя стоп раскрываясь, ложатся коленями на пол в положение «лягушка»

2-й такт: 2/4 - пауза в этом положении

2/4 - не отрывая коленей от пола ноги возвращаются в исходное положение Комбинация повторяется любое количество раз по заданию педагога.

Releve lent и demi rond.

Музыкальный размер 4/4.

Комбинация 2 такта 4/4. Комбинация исполняется правой ногой Исходное положение как в предыдущем упражнении

1-й такт: 2/4 - правая нога releve lent вперед

2/4 - пауза в этом положении

2-й такт: 2/4 - demi rond до положения в сторону

2/4 - правая нога, не отрываясь от пола, приходит в исходное положение Комбинация повторяется любое количество раз по заданию педагога.

«Березка»

Музыкальный размер 4/4 Комбинация 2 такта 4/4

Исходное положение как в предыдущем упражнении

1-й такт: 2/4 две соединенных и вытянутых ноги поднимаются на 90 градусов

2/4 пауза в этом положении

2-й такт: 2/4 пауза в этом положении

2/4 ноги опускаются в исходное положение. Комбинация повторяется любое количество раз по заданию педагога.

«Циркуль»

Музыкальный размер 4/4 Комбинация 2 такта 4/4

Исходное положение как в предыдущем упражнении

1-й такт: 2/4 две соединенных и вытянутых ногу поднимаются на 90 градусов

2/4 пауза в этом положении

2-й такт: 2/4 раскрываются до положения в сторону

2/4 ноги приходят в исходное положение. Комбинация повторяется любое количество раз по заданию педагога.

Упражнение лежа на животе

Исходное положение: дети лежат на животе, колени, пальцы подъемы вытянуты, вытянутые вперед руки лежат полу.

«Лодочка»

«Звездочка»

grand battement назад

5-я часть: Упражнения для рук.

Преподаватель: *«Сидя на цветочном троне Дюймовочка наслаждалась шурианием ветерка и шепотом травы»*

Повторение ранее пройденного материала: Игра «Зеркало». Преподаватель показывает, дети мгновенно повторяют упражнения для рук. Для развития внимания детей преподаватель использует разные виды темпа, ритмического рисунка, *пауза* показывая движения. Ребенок, который исполнил движения лучше всех и не пропустил ни одного становится «водящим» в следующей игре.

Любая восточная музыка

Исходное положение: дети сидят на коленях на полу, плечи развернуты, спина ровная, руки опущены вниз.

- движения пальцев

- движения и повороты кистей

- использование переходов из позиции в позицию классического танца

и восточных танцев

- волнообразные движения рук восточных танцев

- позы восточных танцев

6-я часть: Элементы актерского мастерства. Игры.

Преподаватель, сопровождая свой рассказ мимическими образами: *«Но, что это? Кто-то плачет? Дюймовочка осторожно разгребла траву руками и увидела Крота, который заблудился строя подземный коридор. Она осторожно взяла его на руки и погладила».*

Преподаватель показывает мимические зарисовки во время рассказа, которые дети повторяют за ним. Преподаватель и дети создают образы Дюймовочки и Крота, стараются передать эмоции которые они испытывают: «плач», «страх», «радость», «настороженность», «тревога», «забота», «нежность», «умиление».

Преподаватель: *«Когда Крот понял, что вокруг друзья, то успокоился. А обитатели полянки решили с ним познакомиться»*

Игра по принципу «Море волнуется раз» Ребенок, который стал победителем игры «Зеркало» становится Кротом. Он отходит в сторону и закрывает глаза. Пока звучит музыка, дети исполняют произвольные движения. Когда музыка прекращается то Крот выкрикивает название зверька, с которым хотел бы познакомиться. Дети мгновенно принимают позу этого зверька. Крот выбирает лучшего (1-2-3). Выбранный ребенок импровизирует, создавая двигающийся образ зверька.

Преподаватель: *«Так звери резвились на солнышке, а оно грело все теплее и становилось все ласковее и вот наклонилось уже совсем низко и прошептало: «Просыпайся... «Ах!» - вскрикнула Дюймовочка и увидела Мышку, которая стояла рядом и гладила ее по голове. В норке по-прежнему было тепло и тихо, а за окном падал белый пушистый снег...»*

Дети встают в шахматном порядке, исполняют 1-ое port de bras, поклон под музыку М. Леграна и выходят из зала.

Для решения физических и психологических проблем мы использовали в своем исследовании возможности современной танцевальной арт-терапии. Это педагогическое условие гендерно-кластерной модели потребовало не только переработки большого теоретического материала по данной теме, но

и очень тщательного анализа результатов, полученных по ходу проведения тестов. В самом начале нашего эксперимента дошкольникам было дано задание: нарисовать и раскрасить на листе бумаги те мысли и чувства, которые они испытывают в данный момент или чаще всего. Для оптимального выполнения данного задания необходимо: достаточно обширная цветовая гамма карандашей, условия, располагающие к естественному эмоциональному состоянию ребенка и необходимое количество времени для завершения рисунка. Затем все рисунки подписывались и сдавались воспитателю. Анализ рисунков показал, что многие дошкольники использовали ограниченное число цветов, с преобладанием темных тонов, на многих рисунках проявлялась агрессия, что говорило о психологических и эмоциональных проблемах (данная информация активно обсуждалась вместе с родителями детей). В дальнейшем мы повторяли это задание через каждый месяц занятий хореографией. Результатом стали, прежде всего, изменения цветовой гаммы в сторону более ярких и теплых цветовых оттенков, а так же темы рисунков несущих более позитивную и положительную информацию. В завершении эксперимента все рисунки раздавались родителям, для того чтобы они могли лучше понять внутренний мир своего ребенка.

Также в данном условии мы использовали программу по ритмической пластике для детей А. И. Бурениной «Ритмическая мозаика». В этом возрасте ребенок-дошкольник достигает кульминации в развитии движений, которая выражается в особой грации, легкости и изяществе. У детей резко возрастает способность к исполнению разнообразных и сложных по координации движений — из области хореографии, гимнастики. Это дает возможность подбирать для работы с детьми более сложный репертуар, в основе которого не только народная музыка, детские песни, но и некоторые классические произведения.

Приоритетные задачи: развитие способности к выразительному, одухотворенному исполнению движений, умения импровизировать под незнакомую музыку, формирование адекватной оценки и самооценки.

Основное содержание

1. Развитие музыкальности:

- воспитание интереса и любви к музыке, потребности слушать знакомые и новые музыкальные произведения, двигаться под музыку, узнавать, что это за произведения и кто их написал;
- обогащение слушательского опыта разнообразными по стилю и жанру музыкальными сочинениями;
- развитие умения выражать в движении характер музыки и ее настроение, передавая как контрасты, так и оттенки настроений в звучании;
- развитие умения передавать основные средства музыкальной выразительности: темп — разнообразный, а также ускорения и замедления; динамику (усиление и уменьшение звучания, разнообразие динамических оттенков); регистр (высокий, средний, низкий); метроритм (разнообразный, в том числе и синкопы); различать 2-3-частную форму произведения (с малокоонтрастными по характеру частями), а также вариации, рондо;
- развитие способности различать жанр произведения — плясовая (вальс, полька, старинный и современный танец); песня (песня-марш, песня-танец и др.), марш, разный по характеру, и выражать это в соответствующих движениях.

2. Развитие двигательных качеств и умений

Развитие способности передавать в пластике музыкальный образ, используя перечисленные ниже виды движений. Основные:

ходьба — бодрая, спокойная, на полупальцах, на носках, на пятках, пружинящим, топающим шагом, «с каблучка», вперед и назад (спиной), с высоким подниманием колена (высокий шаг), ходьба на четвереньках, «гусиным» шагом, с ускорением и замедлением;

бег — легкий, ритмичный, передающий различный образ, а также высокий, широкий, острый, пружинящий бег;

прыжковые движения — на одной, на двух ногах на месте и с различными вариациями, с продвижением вперед, различные виды галопа (прямой галоп, боковой галоп), поскок «легкий» и «сильный» и др.;

общеразвивающие упражнения — на различные группы мышц и различный характер, способ движения (упражнения на плавность движений, махи, пружинность); упражнения на развитие гибкости и пластичности, точности и ловкости движений, координации рук и ног;

имитационные движения — различные образно-игровые движения, раскрывающие понятный детям образ, настроение или состояние, динамику настроений, а также ощущения тяжести или легкости, разной среды — «в воде», «в воздухе» и т.д.);

плясовые движения — элементы народных плясок и детского балетного танца, доступные по координации, танцевальные упражнения, включающие асимметрию из современных ритмических танцев, а также разнонаправленные движения для рук и ног, сложные циклические виды движений: шаг польки, переменный шаг, шаг с притопом и др.

3. Развитие умений ориентироваться в пространстве: самостоятельно находить свободное место в зале, перестраиваться в круг, становиться в пары и друг за другом, в несколько кругов, в шеренги, колонны, самостоятельно выполнять перестроения на основе танцевальных композиций («змейка», «воротики», «спираль» и др.).

4. Развитие творческих способностей:

- развитие умений сочинять несложные плясовые движения и их комбинации;

- формирование умений исполнять знакомые движения в игровых ситуациях, под другую музыку, импровизировать в драматизации, самостоятельно создавая пластический образ;

- развитие воображения, фантазии, умения находить свои, оригинальные движения для выражения характера музыки, умение оценивать свои творческие проявления и давать оценку другим детям.

5. Развитие и тренировка психических процессов:

- тренировка подвижности (лабильности) нервных процессов — умение изменять движения в соответствии с различным темпом, ритмом и формой музыкального произведения — по фразам;

- развитие восприятия, внимания, воли, памяти, мышления — на основе усложнения заданий (увеличение объема движений, продолжительности звучания музыки, разнообразия сочетаний упражнений и т.д.);

- развитие умения выражать различные эмоции в мимике и пантомимике: радость, грусть, страх, тревога, и т.д., разнообразные по характеру настроения, например: «Рыбки легко и свободно резвятся в воде», «Кукла не хочет быть марионеткой, она мечтает стать настоящей балериной» и др.

6. Развитие нравственно-коммуникативных качеств личности:

- воспитание умения сочувствовать, сопереживать другим людям и животным, игровым персонажам (например, радоваться успеху других детей и переживать, если кто-то упал или уронил предмет, головной убор во время движения);

- воспитание потребности научить младших детей тем упражнениям, которые уже освоены; умение проводить совместные игры-занятия с младшими детьми;

- воспитание чувства такта, умения вести себя в группе во время занятий (находить себе место, не толкаясь; не шуметь в помещении во время самостоятельных игр — например, если кто-то отдыхает или работает, не танцевать, не проявлять бурно радость, если у кого-то горе и т.д.);

- воспитание культурных привычек в процессе группового общения с детьми и взрослыми, выполнять все правила без подсказки взрослых:

пропускать старших впереди себя, мальчикам уметь пригласить девочку на танец и затем проводить ее на место, извиниться, если произошло нечаянное столкновение и т.д.

Рекомендуемый репертуар (из «Ритмической мозаики»):

1-е полугодие: повторение репертуара, разученного в младших группах; новый репертуар — по выбору педагога (2-й и 3-й уровни сложности):

«Упражнения с осенними листьями», «Кремена», «Три поросенка», «Кукляндия», «Упражнение с обручами», «Светит месяц», «Танцуйте сидя», «Крокодил Гена» и др.

2-е полугодие: «Красный сарафан», «Полкис», «Месяц и звезды», «Два Барана», «Птичка польку танцевала», «Птичий двор», «Цирковые лошадки», «Голубая вода», «Мельница» и др.

Сюжетные танцы: «Домисолька», «Богатыри», «Танец Троллей». Старинные балльные танцы: «Полонез», «Менуэт», «Старинная полька» и др.

Показатели уровня развития детей:

- выразительность исполнения движений под музыку;
- умение самостоятельно отображать в движении основные средства музыкальной выразительности;
- освоение большого объема разнообразных композиций и отдельных видов движений;
- умение передавать свой опыт младшим, организовать игровое общение с другими детьми;
- способность к импровизации с использованием оригинальных и разнообразных движений;
- точность и правильность исполнения движений в танцевальных и гимнастических композициях.

Развитие личности происходит при взаимодействии с окружающей средой, поэтому очень важно эффективно использовать врожденный потенциал ребенка и влияние внешних факторов. Т.к. танец является

активной формой воображения, мы активно использовали их взаимодействие в плане художественно-эстетического развития старших дошкольников. В начале, с детьми разучивались очень простые и доступные танцы, изображающие каких-либо животных как под музыкальное, вокальное сопровождение так и без звуков. Затем дети, используя свое воображение, создавали свои вымышленные образы, выбирая музыкальное сопровождение. Тем самым у старших дошкольников формировалась индивидуальность, которая в дальнейшем будет одной из определяющих факторов социализации.

Тренировка собственных свободных ассоциаций и умение передавать их другим. Вначале учитель говорит: «Каждый из вас сидит на своем месте. Здесь, на этом месте, живут ваши сердце и душа. Кто-то другой может занять ваше место, только если он спросит у вас разрешения. Сейчас мы начинаем рисовать в воздухе символы — квадрат, круг, знак вопроса, а также цветы, солнце, звезды, облака, волны, луну, деревья и посылать их по воздуху друг другу». Учитель объясняет, что все фигуры очень нежные и хрупкие, и относиться к ним нужно очень бережно, и посылать по воздуху с добротой и лаской. Если делать это грубо, то они сломаются, рассыплются и исчезнут. Эти упражнения плавно переходят в физическую гимнастику и танцевальные импровизации.

Отдых через релаксацию. Ученики ложатся на коврик или кладут голову на парту, закрывают глаза. Включается музыка, и арт-терапевт говорит заранее заготовленный текст, например: «Представьте себе, что вы в лесу на поляне. Вы лежите на земле, на теплых, мягких, разноцветных листьях. Вокруг стоят высокие деревья, и легкий ветер шелестит их листьями. Лучи солнца просвечивают сквозь листву. Погода теплая, вы смотрите в голубое небо, там тоже играют солнечные блики. Вы видите, как разноцветные листья падают вниз, они летят на вас, и накрывают вас мягким и теплым одеялом. Полежите немного, вдохните теплый воздух утреннего леса... Сейчас открываем глаза. Посмотрите по сторонам. Вы снова в зале».

Совсем не обязательно каждый раз предлагать детям свой рассказ. Спустя несколько занятий они сами начнут строить свои картины. Вы будете только спрашивать: «Что вы видели в лесу? Какой был лес, дерево, небо, листья и т.д.»

IV. Выражение своих чувств, понимания музыки, природы, возможность передать их на бумаге. Музыка включается снова, и дети начинают рисовать то, что они видели в релаксации. Они могут рисовать цветными карандашами, акварельными красками, мелками. Об этом необходимо позаботиться заранее. Используются листы из альбома для рисования. Или дети могут оторвать кусок от большого рулона бумаги, обоев. Для индивидуальной диагностики важно то, как ребенок сделает это, какие края будут у этого куска. Когда рисунки готовы, они вешаются на доску, чтобы все могли видеть, что получилось. Каждый ребенок может подойти и описать свою картину. Как правило, дети очень быстро учатся уважать работы другого. После рассказа или танцевальной импровизации мы всегда аплодируем рассказчику или танцовщику. За счет этого самооценка повышается очень быстро, даже у самых робких.

Если ученики достаточно долго рисовали самостоятельно, можно предложить им выполнить общую работу. Например, объединиться по несколько человек или всей группой и создать общий рисунок на большом листе обоев. Куски обоев можно клеить на стену, таким образом, к концу года можно подготовить очень красивую художественную выставку, которая позволит проследить динамику развития дошкольников.

Структура занятий

Каждое занятие состояло из следующих элементов.

1) Гимнастика — корригирующая гимнастика для детей старшего дошкольного возраста и ци-гун гимнастика.

2) Танцевальные импровизации под заданную музыку или принесенную участниками группы. В случае, когда каждый имел свою музыку, танцевались все варианты, как индивидуально, так и в группе.

3) Релаксация, расслабление под спокойную музыку. Это особенно необходимо, если музыка для танцевальных импровизаций была очень ритмичной, быстрой и темпераментной, так как есть опасность, что дети могут перевозбудиться.

4) Рисование картин под ту же музыку, которая была использована для релаксации.

Темы рисунков:

- Что я видел, какие образы возникли в состоянии релаксации.
- Выражаю переживания в цвете. Собираю любые цвета вместе. Это могут быть геометрические фигуры, любые штриховочные линии, цветовые пятна.
- Если придуман сюжет на музыку, то воссоздаю его в виде рисунка.
- Рисую, что хочу.

Цели занятий

- 1) Развитие креативности.
- 2) Осознание самого себя как личности.
- 3) Коррекция и разрешение проблем.
- 4) Повышение самооценки.
- 5) Коррекция тела, улучшение координации движений, улучшение осанки, разблокирование мышечных зажимов, локальных напряжений мышечных групп.
- 6) Ориентация и взаимодействие с пространством вокруг. Достигается при помощи тренировки геометрии танца освоения как можно большей площади зала в танце.
- 7) Развитие умения вести невербальный диалог. Понимание другого человека через движение, считывание движений.
- 8) Развитие умения вести диалог Осознание себя и партнера: я - личность, слушаю, вижу и чувствую другого как личность и уважаю его. Тренируется созданием общей картины на одном листе бумаги или

соединением воедино готовых картин выясняя, подходят они друг другу или нет и почему; танцуя, общий танец, который показывает кто-то один.

Одной из главных проблем, с которой сталкиваются педагоги, это создание благоприятного микроклимата в детском коллективе и снятие психологических и эмоциональных барьеров у детей. Танцевальная терапия является мощнейшим средством решения вышеперечисленных проблем, т.к. она помогает вскрыть и скорректировать многие негативные факторы личности ребенка, но при условии тщательной диагностики его состояния. В то же время, используя весь арсенал средств арт-терапии, педагог сможет раскрыть в ребенке новые творческие способности, способы мышления и т.д. Очень важно определиться с задачами, которые нужно решить педагогу, исходя из этого, выработать алгоритм решения проблем средствами танцевальной арт-терапии.

2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии

Для определения эффективности реализации модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии и выявления динамики уровня развития в ходе формирующего этапа нами были проведены промежуточный и контрольный срезы.

В таблицах 2.3.1 – 2.3.12 представлены данные по трем показателям пяти групп (КГ, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4) художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста на трех срезах (формирующий, констатирующий и обобщающий этапы), из которых видно, что воспитанники четвертой экспериментальной группы имеют наибольший средний балл по итогам проведенной работы на втором и третьем срезе.

Контрольная группа

1 показатель:

	1 срез				2 срез				3 срез			
уровень	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	6	21	27	1	7	19	27	3	11	13	27
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	22,2	77,8	100	3,7	25,9	70,4	100	11,1	40,7	48,1	100
средний балл уровня	14,07				15,2				16			

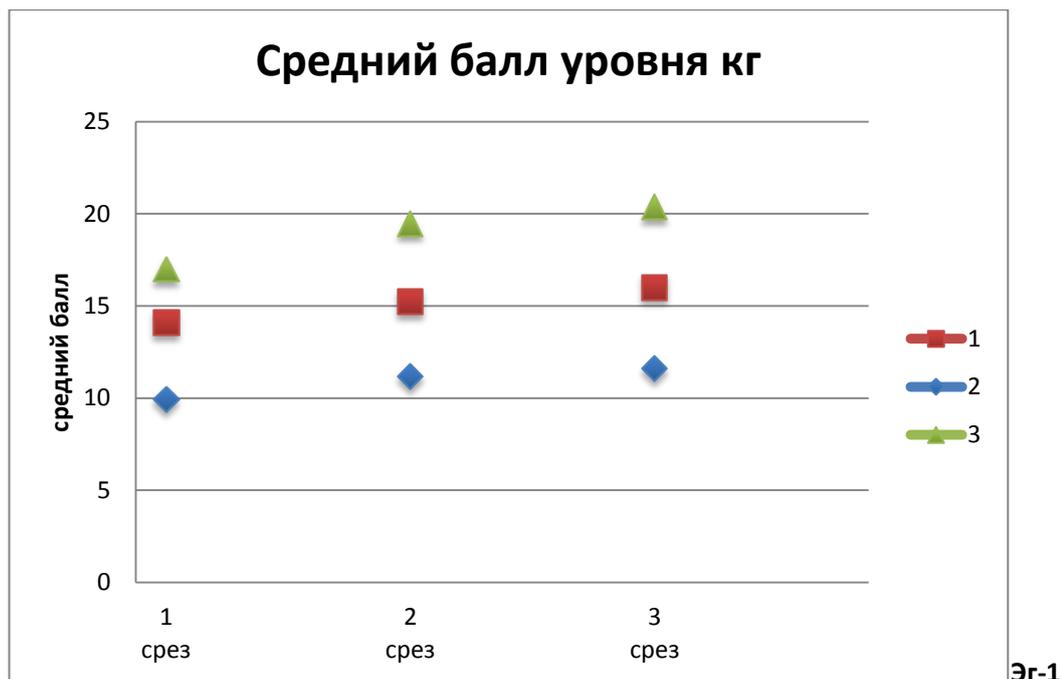
2 показатель:

	1 срез				2 срез				3 срез			
уровень	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	4	23	27	1	9	17	27	4	7	16	27
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	14,8	85,1	100	3,7	33,3	62,9	100	14,8	25,9	59,2	100
средний балл уровня	9,9				11,1				11,5			

3 показатель:

	1 срез				2 срез				3 срез			
уровень	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	5	22	27	2	9	16	27	3	11	13	27
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	18,5	81,4	100	7,4	33,3	59,2	100	11,1	40,7	48,1	100
средний балл уровня	17				19,4				20,37			

Итоговая гистограмма



1 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	5	20	25	3	18	4	25	7	16	2	25
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	20	80	100	12	72	16	100	28	64	8	100
средний балл уровня	13				18,8				21,56			

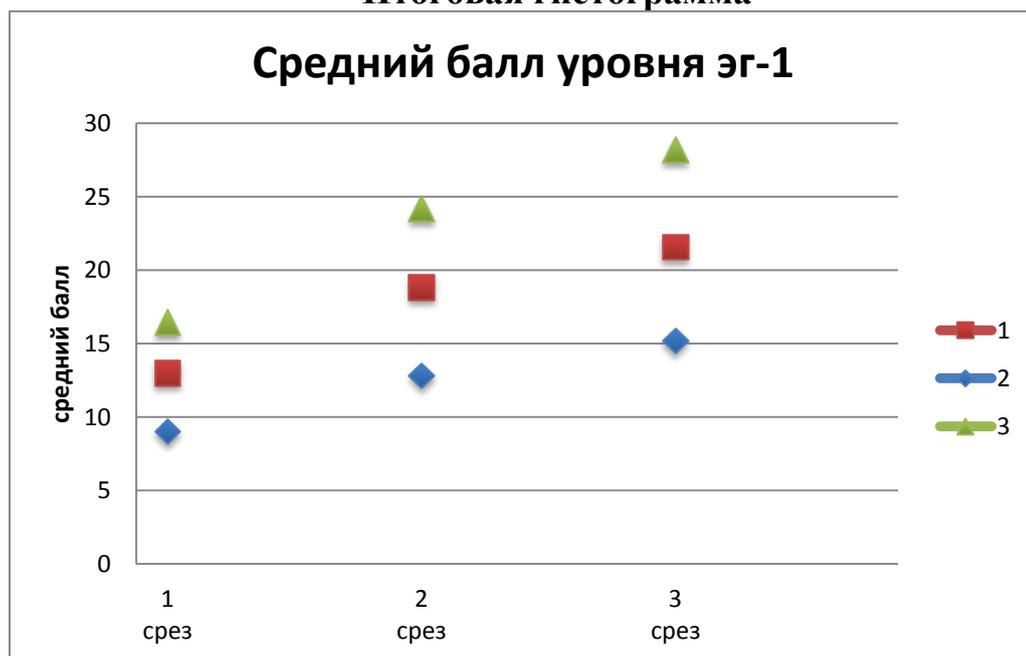
2 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	2	23	25	2	16	7	25	10	10	5	25
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	8	92	100	8	64	28	100	40	40	20	100
средний балл уровня	9				12,8				15,2			

3 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	5	20	25	3	15	7	25	7	14	4	25
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	20	80	100	12	60	28	100	28	56	16	100
средний балл уровня	16,44				24,16				28,16			

Итоговая гистограмма



Эг-2

1 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	6	21	27	2	20	5	27	7	17	3	27
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	22,2	77,7	100	7,4	74,07	18,5	100	25,9	62,9	11,1	100
средний балл уровня	13,03				18,7				21,6			

2 показатель:

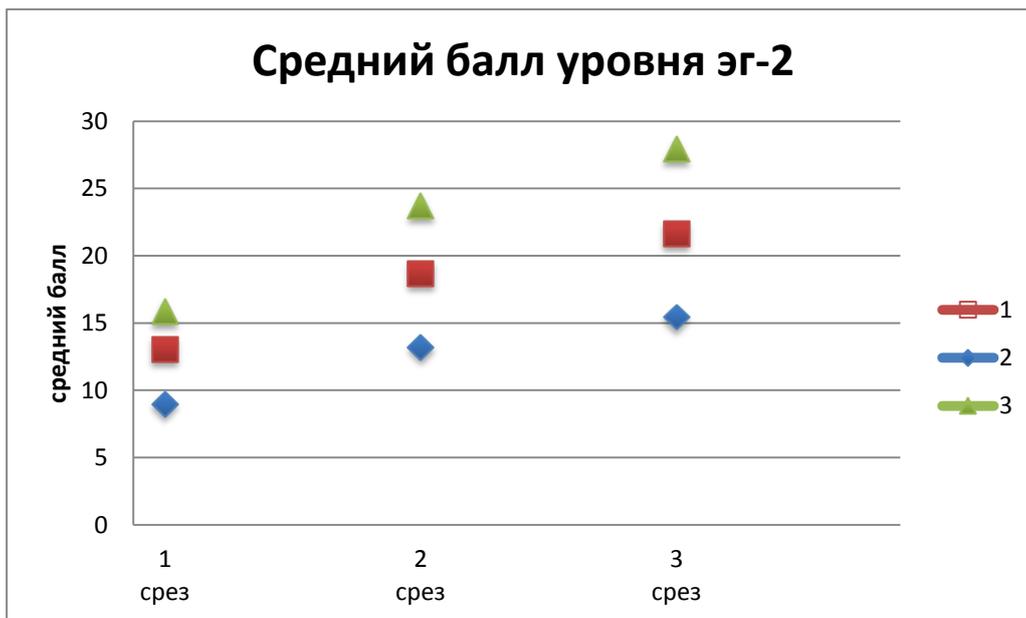
уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	2	25	27	3	15	9	27	12	10	5	27
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	7,4	92,5	100	11,1	55,5	33,3	100	44,4	37,03	18,5	100
средний балл уровня	8,96				13,2				15,4			

3 показатель:

13-39

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	4	23	27	3	16	8	27	7	18	2	27
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	14,8	85,18	100	11,1	59,25	29,6	100	25,9	66,6	7,4	100
средний балл уровня	15,85				23,7				27,9			

Итоговая гистограмма



Эг-3

1 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	4	22	26	4	16	6	26	11	9	6	26
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	15,38	84,6	100	15,38	61,5	23	100	42,3	34,6	23	100
средний балл уровня	13,3				18,76				21,73			

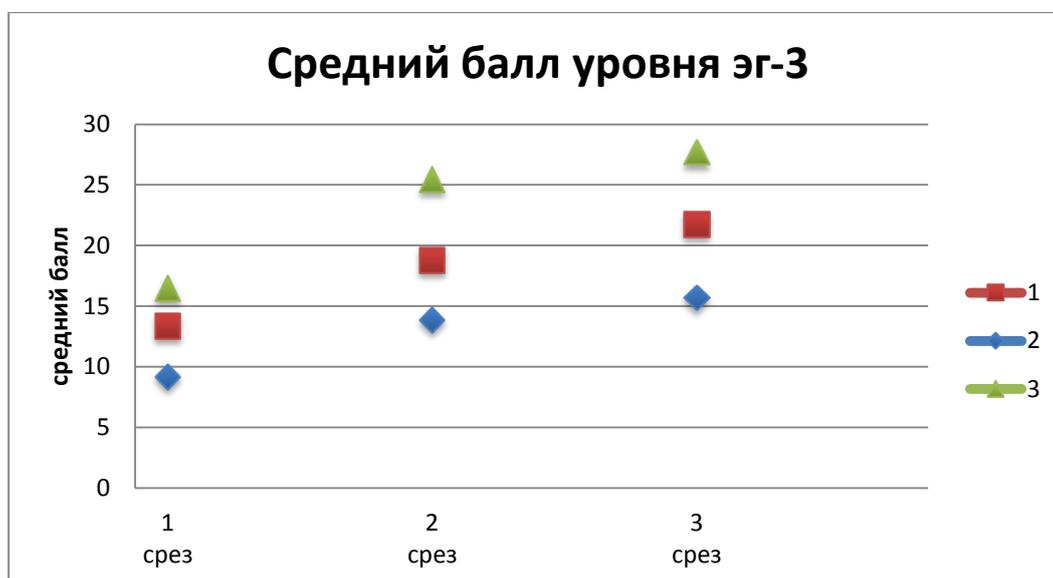
2 показатель:

	1 срез				2 срез				3 срез			
уровень	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	2	24	26	8	11	7	26	12	10	4	26
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	7,69	92,3	100	30,7	42,3	26,9	100	46,15	38,46	15,38	100
средний балл уровня	9,1				13,8				15,65			

3 показатель:

	1 срез				2 срез				3 срез			
уровень	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	4	22	26	6	17	3	26	8	15	3	26
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	15,38	84,6	100	23,07	65,38	11,53	100	30,76	57,69	11,5	100
средний балл уровня	16,46				25,4				27,69			

Итоговая гистограмма



Эг-4

1 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	7	21	28	13	9	6	28	16	6	6	28
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	25	75	100	46,4	32,14	21,4	100	57,14	21,4	21,42	100
средний балл уровня	14,42				21,64				23,67			

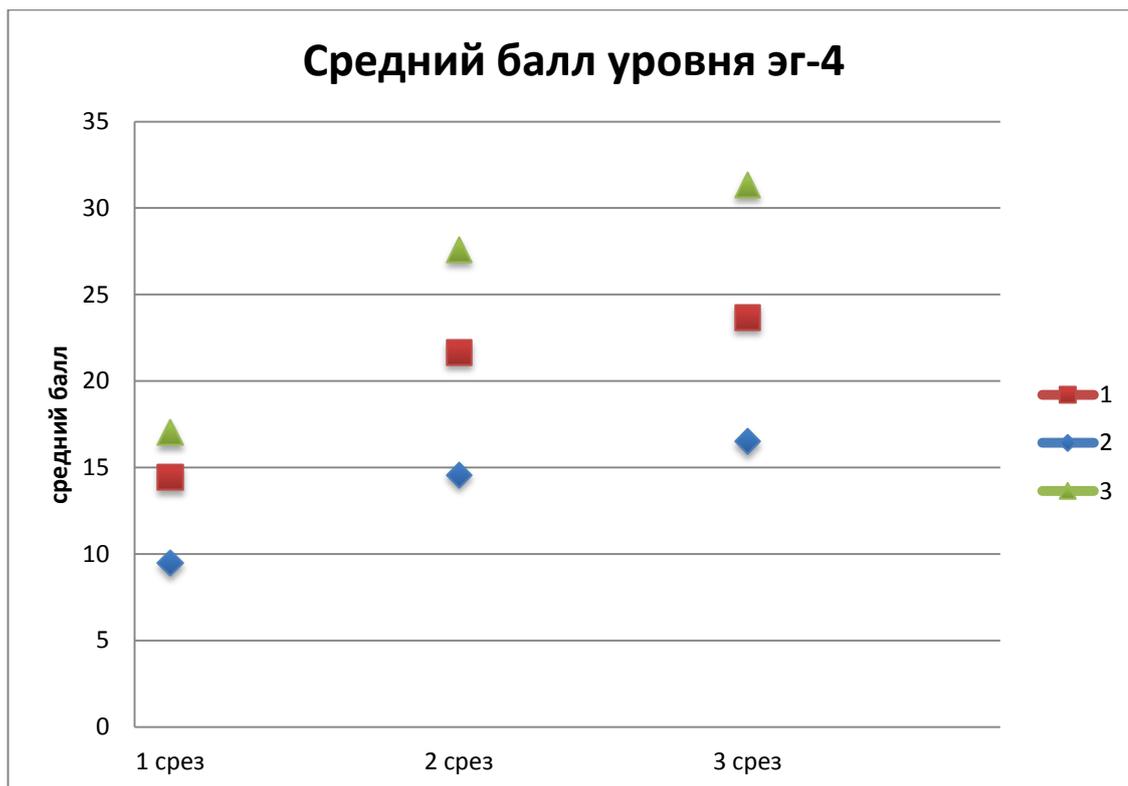
2 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	4	24	28	10	11	7	28	16	7	5	28
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	14,28	85,7	100	35,7	39,28	25	100	57,14	25	17,85	100
средний балл уровня	9,46				14,57				16,5			

3 показатель:

уровень	1 срез				2 срез				3 срез			
	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма	высокий	средний	низкий	сумма
КОЛ-ВО ДОШК-В	0	6	22	28	9	15	4	28	15	11	2	28
КОЛ-ВО ДОШК-В, %	0	21,4	78,5	100	32	53,57	14,28	100	53,5	39,28	7,14	100
средний балл уровня	17,03				27,6				31,3			

Итоговая гистограмма



Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики [45].

Нулевая гипотеза H_0 : Появление высокого уровня сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии связано с *целенаправленным педагогическим воздействием*.

Альтернативная гипотеза H_1 : Появление высокого уровня сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии является *случайным*.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью статического критерия χ^2 (хи-квадрат) по формуле (Г.Л. Громыко) [61]:

$$\chi^2_{\text{набл}} = \sum_{i=1}^C \frac{[Q_{\text{КГ}i} - Q_{\text{ОПГ}i}]^2}{Q_{\text{ОПГ}i}},$$

где $Q_{\text{ОПГ}i}$ – количество дошкольников опытно-поисковой группы, имеющих i -ый уровень сформированности художественно-эстетического развития;

$Q_{\text{КГ}i}$ – количество дошкольников контрольной группы, имеющих i -ый уровень художественно-эстетического развития;

C – число категорий « i », число уровней.

При уровне значимости $p = 0,05$ и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение χ^2 (Г.Л. Громыко) [61], найдем $\chi^2_{\text{крит}} = \chi^2(k, p)$, где $k = (C - 1) = 3 - 1 = 2$ – число степеней свободы, где C – число уровней.

Использование статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровне художественно-эстетического развития в опытно-поисковых и контрольной групп, каковы причины этого различия, если такое имеется.

Высокий уровень сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии мог появиться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в опытно-поисковых и контрольной групп существенно, то есть $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, при заданном значении p , то согласно критерию χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это означает, что теоретически обоснованные нами педагогические условия успешной модели художественно-

эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии являются необходимыми и достаточными.

В таблице 2.3.8 представлены результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе.

Таблица 2.3.8 - Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе

Группа	Кол-во чел.	I	II	III	$\chi^2_{\text{набл. I}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	25	21	4	0	0,19	5,99
КГ	27	23	4	0		
ЭГ-2	27	21	6	0	0,857	5,99
КГ	27	23	4	0		
ЭГ-3	26	21	5	0	0,39	5,99
КГ	27	23	4	0		
ЭГ-4	28	22	6	0	0,71	5,99
КГ	27	23	4	0		
ЭГ-4	28	22	6	0	0,71	5,99
ЭГ-1	25	21	4	0		
ЭГ-4	28	22	6	0	0,045	5,99
ЭГ-2	27	21	6	0		
ЭГ-4	28	22	6	0	0,21	5,99
ЭГ-3	26	21	5	0		

В результате парного сравнения успеваемости групп (табл. 2.3.8) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех группах, т.е. нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p = 0,05$ и применяется альтернативная. Кроме того, на основании этого мы имеем право считать, что уровень сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии во всех группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы примерно одинаковый, об этом же свидетельствует средний балл (таблица 2.3.7). А появление

высокого уровня сформированности художественно-эстетического развития является *случайным*.

В таблице 2.3.9 представлены результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.9 - Результаты проверки гипотезы на формирующем этапе

Группа	Кол-во чел.	I	II	III	$\chi^2_{\text{набл. III}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	25	3	16	6	63,33	5,99
КГ	27	16	8	3		
ЭГ-2	27	2	18	7	111,556	5,99
КГ	27	16	8	3		
ЭГ-3	26	3	15	8	67,9	5,99
КГ	27	16	8	3		
ЭГ-4	28	2	13	13	149,9	5,99
КГ	27	16	8	3		
ЭГ-4	28	2	13	13	25,69	5,99
ЭГ-1	25	3	16	6		
ЭГ-4	28	2	13	13	19,92	5,99
ЭГ-2	27	2	18	7		
ЭГ-4	28	2	13	13	13,3	5,99
ЭГ-3	26	3	15	8		

В результате парного сравнения успеваемости опытно-поисковых групп и контрольной группы на формирующем этапе (таблица 2.3.9) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех опытно-поисковых группах, т.е. каждое педагогическое условие дает положительный результат. Но в результате парного сравнения успеваемости группы ЭГ-4 и групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 и на формирующем этапе (табл. 2.3.9) оказалось, что также $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$. На основании этого мы имеем право считать, что уровень сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии у группы ЭГ-4 выше, чем у контрольной группы и групп ЭГ-1–ЭГ3. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это

значит, что только их *комплексная* реализация способствует решению основной задачи – художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство выборочных дисперсий. Сформированность художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии экспериментальной и контрольной групп находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство выборочных дисперсий. Уровни сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии экспериментальной и контрольной групп значимо различны.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статического критерия Фишера [2].

Выборочные дисперсии:

$$S_1^2 = \frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (x'_i - \bar{x}_1)^2, \text{ - выборочная дисперсия для ЭГ,}$$

$$S_2^2 = \frac{1}{n_2 - 1} \sum_{i=1}^{n_2} (x''_i - \bar{x}_2)^2, \text{ - выборочная дисперсия для КГ,}$$

определяются со степенями свободы:

$$f_1 = n_1 - 1,$$

$$f_2 = n_2 - 1,$$

где n_1 – количество воспитанников ЭГ, n_2 – количество воспитанников КГ.

Расчетный коэффициент Фишера:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \text{ - в числитель ставится наибольшая дисперсия,}$$

следовательно, с вероятностью $(1 - p)$ должно выполняться неравенство:

$$\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2).$$

Если неравенство выполняется, то нулевая гипотеза не отвергается, а различие между дисперсиями надо считать не значимым.

Значение $F_{1-p}(f_1, f_2)$ определяют по таблицам [45] по уровню значимости $p = 0,05$ и степеням свободы f_1 и f_2 .

Результаты проверки гипотезы о равенстве дисперсий по критерию Фишера на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты проверки гипотезы по критерию Фишера на констатирующем этапе

Группа	Дисперсия S_x^2	Степень свободы	$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$	$F_{1-p}(f_1, f_2)$
		f		
ЭГ-1	52,09	24	1,026	1,9
КГ	50,76	26		
ЭГ-2	41,2	26	1,23	1,69
КГ	50,76	26		
ЭГ-3	32,3	25	1,56	1,7
КГ	50,76	26		
ЭГ-4	53,03	27	1,04	1,69
КГ	50,76	26		
ЭГ-4	53,03	27	1,018	1,7
ЭГ-1	52,09	24		
ЭГ-4	53,03	27	1,28	1,69
ЭГ-2	41,2	26		
ЭГ-4	53	27	1,6	1,7
ЭГ-3	32,35	25		

Т.к. неравенство $\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2)$ выполняется для всех сравниваемых дисперсий (табл. 2.3.10), то нулевая гипотеза не отвергается на уровне

значимости $p=0,05$, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными. Т.е. уровень сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии во всех группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы примерно одинаковый.

Результаты проверки гипотезы о равенстве дисперсий по критерию Фишера на формирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в таблице 4.

Группа	Дисперсия	Степень свободы	$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$	$F_{1-p}(f_1, f_2)$
	S_x^2	f		
ЭГ-1	200,99	24	1,9	1,95
КГ	102,49	26		
ЭГ-2	182,19	26	1,7	1,69
КГ	102,49	26		
ЭГ-3	204,87	25	1,9	1,69
КГ	102,49	26		
ЭГ-4	356,4	27	3,47	1,69
КГ	102,49	26		
ЭГ-4	356,4	27	1,7	1,73
ЭГ-1	200,99	24		
ЭГ-4	356,4	27	1,9	1,69
ЭГ-2	182,19	26		
ЭГ-4	356,4	27	1,7	1,71
ЭГ-3	204,87	25		

Т.к. неравенство $\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2)$ не выполняется для всех сравниваемых

дисперсий (табл. 2.3.11), то нулевая гипотеза отвергается на уровне

значимости $p=0,05$, следовательно, выборочные дисперсии являются значимо различными. Это свидетельствует о том, что уровни сформированности художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии во всех опытно-поисковых и контрольной группе значимо различны. Т.е. каждое педагогическое условие дает положительный результат. Кроме того, нулевая гипотеза отвергается и при сравнении дисперсий ЭГ-1 – ЭГ-3 с дисперсией ЭГ-4. На основании этого мы имеем право считать, что уровень художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии группы ЭГ-4 выше, чем у контрольной группы и групп ЭГ-1 – ЭГ-3. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их *комплексная* реализация способствует решению основной задачи – художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

Двухстороннее исследование (критерия χ^2 и Фишера) показало, что гипотезы о равенстве дисперсий и средних отвергается при сравнении группы ЭГ4 с другими группами. На основании этого мы имеем право считать, что сформированность художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии ЭГ-4 выше, чем у воспитанников контрольной группы и групп ЭГ-1 – ЭГ-3, т.е. только комплексная реализация педагогических условий способствует художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

Опираясь на результаты исследования, мы сделали следующие выводы:

1. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в опытно-поисковой группе, где реализовывалась методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии при создании комплекса выявленных педагогических условий, воспитанники в большинстве достигли желаемого уровня сформированности художественно-эстетического развития

детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии по сравнению с воспитанниками других групп.

2. Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Выводы по второй главе

1. Формирующий этап опытно – поисковой работы показал, что художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста протекает более успешно в рамках спроектированной гендерно-кластерной модели, отражающей эволюционные тенденции в дошкольном образовании, ведущие идеи полихудожественного, гендерного и кластерного подходов, специфику художественно-эстетического развития средствами хореографии, результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы, ведущие идеи совершенствования и развития теории и практики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

2. Нами выделены три уровня художественно-эстетического развития 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 художественно-эстетического развития у детей старшего дошкольного возраста. В ходе проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы определены принципы и методика реализации теоретически обоснованного комплекса педагогических условий, включающего:

- формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии;

- разностороннее изучение предмета «Хореография»;
- применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок;
- оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

4. Содержательно-процессуальные особенности названных педагогических условий проявляются в том, что они: а) реализуются по отношению к спроектированной гендерно-кластерной методике; б) их комплексная реализация повышает степень воздействия, оказываемого каждым в отдельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено проектированию гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии, а также комплекса педагогических условий ее успешной реализации. В основу исследования положено решение такой многоаспектной проблемы, как художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии, которое может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методологической основы выступит соединение полихудожественного (общенаучный уровень), полихудожественный, гендерный (конкретно-научный уровень) и кластерный (методико-технологический уровень) подходов в соответствии с принципами поликультурности, субъектности, эмпатии, партисипативности, интериоризации, коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием, интеграции. Это позволило, в свою очередь, более четко сформировать цель, формы, методы и содержание работы «Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии».

Повышение уровня всех компонентов художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста произойдет, если представить этот процесс в виде гендерно-кластерной модели, спецификой которой является акцент на партисипативную деятельность педагога и дошкольника.

Успешность реализации гендерно-кластерной модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста зависит от комплекса педагогических условий:

- формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии;

- разностороннее изучение предмета «Хореография»;
- применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям, хореографическая постановка по мотивам народных сказок;
- оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

В соответствии с целью и гипотезой мы осуществляли действия, которые позволили решить следующие задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в педагогической теории и практике и на данной основе выявить сущность, структуру и последовательность ее развития.

2. Спроектировать гендерно-кластерную методику художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования средствами хореографии.

3. Выявить, научно обосновать и в ходе опытно-поисковой работы проверить успешность реализации педагогических условий художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования средствами хореографии.

4. Разработать научно-методические рекомендации по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

В ходе теоретического анализа мы уточнили и систематизировали понятийный аппарат проблемы исследования, включающий в себя такие понятия, как «художественное развитие дошкольника», «эстетическое развитие дошкольника», «полихудожественный подход», «гендерный подход», «кластерный подход», раскрыли педагогическую сущность процесса художественно-эстетического развития детей старшего

дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии как ценностно-ориентированного, целенаправленного и динамичного явления.

Выявлена следующая структура детей старшего дошкольного возраста:

- восприятие действительности (включая хореографическое искусство), его выражение в вербальных характеристиках (эмоционально-оценочная характеристика предмета восприятия – степень увлеченности, любования им, восприятие его эмоционального тона): преобладание образных описаний предметов (образы-метафоры, образы-характеры, образы-картины).

- проявление художественно-эстетической эмпатии по отношению к миру, искусству, предметам, людям: ребенок отличается чуткостью, отзывчивостью, стремлением помочь, поделиться с окружающими тем, что имеет. Общителен и коммуникабелен. В творчестве фиксирует эмоциональные отношения между героями.

- способ построения образов восприятия: ребенка отличает целостное видение предмета – синтез аналитического и обобщённого восприятия, которое становится основой образа, развивающегося в процессе разработки и реализации замысла. Ребенок в воображении видит целое прежде его частей, которые в дальнейшем выявляются в рождающемся образе.

- ценностное отношение к продуктам творческой деятельности других людей: проявляет большой интерес к творческой деятельности других детей.

- проявление самостоятельности в решении поставленной задачи: понимает и принимает задачу, выходит за рамки задания, обогащая первоначальное образное решение.

- творческая инициатива в формировании замысла: проявляет творческую инициативу в трактовке предложенной темы, развивает ее в серии работ, сделанных по собственному желанию.

– оригинальность замысла и его содержательность: сюжеты и образы оригинальны. В содержании работ наличествует сложный герой с индивидуальным внутренним миром.

– гибкость замысла: имеет большое количество вариантов решения художественной задачи в танцевальной форме.

– владение материалом и художественной формой: выбирает материал, руководствуясь замыслом и чувством материала, стремясь к максимальному выражению образа.

– отражение «образа мира» в содержании (эмоционально-ценностное отношение к предмету отображения, художественно-эстетические эмоции, богатство ассоциаций, универсализм мышления) и структуре творческого продукта: в содержании работы ярко выражены позиция ребенка к отображаемому предмету, эмоционально окрашенное отношение к нему посредством художественно-эстетических эмоций, данных в различных модальностях, владение способами построения формы, необходимым набором выразительных средств и техник.

– волевая активность в достижении результата деятельности: ребёнок стремится закончить работу, получить художественный результат; проявляет настойчивость в стремлении выполнить работу как можно лучше; с удовольствием осваивает новые способы деятельности, техники и технологии в создании художественной формы.

– уровень владения знаниями, умениями и навыками: ребенок творчески пользуется имеющимися знаниями, умениями, стратегиями и способами деятельности, обогащает их, трансформирует, создаёт собственные способы действия; обладает чувством материала, формы на основе чёткого видения внутренней – идеальной формы; с удовольствием демонстрирует свои достижения другим людям.

Соединение полихудожественного, гендерного и кластерного подходов позволяет учитывать особенности детей старшего дошкольного возраста, пригодность различных технологий художественно-эстетического развития

дошкольников средствами хореографии, а также отбирать наиболее эффективные методики процесса художественно-эстетического развития. Таким образом, соединение полихудожественного, гендерного и кластерного подходов позволяет учитывать художественно-творческие особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий художественно-эстетического развития средствами хореографии, определяющую индивидуальными особенностями развития детей старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее эффективные методики процесса художественно-эстетического развития. 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 художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии.

Основу и новизну спроектированной гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии составляет система принципов: а) принцип поликультурности – формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований; б) принцип субъектности – способствует адаптации человека в ходе процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии, способности осознания связи своего «Я» с миром и процессом познания; в) принцип эмпатии – подразумевает способность индивида познавать внутренний мир другого человека, как взаимодействие познавательных, эмоциональных и моторных компонентов; г) принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе - у детей формируются

навыки групповой работы, позитивная взаимозависимость членов группы, навыки свободного общения, готовность совершенствования художественно-эстетических ценностей и потребностей; д) принцип партисипативности - устраняет психологические барьеры и предполагает свободу общения, позволяет учитывать индивидуальность обучаемого, предоставляет возможность развивать творческое мышление и сформировать эстетические компетентность и потребность старшего дошкольника. 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; е) принцип интериоризации – становление подлинно человеческой формы психики благодаря освоению индивидом человеческих ценностей; ж) принцип рефлексивного управления художественно-эстетическим образованием предполагает введение таких ценностей, как понимание потребности воспитателей в творчестве, соуправление процессом воспитания, стимулирование педагогической инициативы, овладение методами нелинейного управления сложной системой, требующими глубокого понимания важнейшей ценности рефлексивного управления — педагогической поддержки и стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов; з) принцип интеграции - направлен на развитие цельной личности детей старшего дошкольного возраста благодаря продуманной во всех деталях совместной педагогической деятельности нескольких педагогов, направленной на организацию процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии с обеспечением комфортных условий повышения уровня качества знаний и умений.

Исследованием установлено, что главным механизмом модели художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии 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 и их дальнейшей художественно-эстетической оценки). Фундаментальной 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 гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста включает: а) мотивационный компонент (осознание потребности в хореографической деятельности, постановка целей, возникновение интереса к хореографии); б) когнитивный компонент-привлечение знаний о сущности задач художественно-эстетического развития и путях их решения (понимание воспитательной роли хореографии, выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр фотографий и видеоматериалов и пр.); в) технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение процесса художественно-эстетического развития дошкольников, постановка образовательных задач на формирование художественно-эстетических ценностей, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в выполнении хореографических заданий, обязательное подведение итогов и пр., а также новые элементы современной педагогической технологии: нетрадиционные хореографические и контрольные занятия, родительские собрания в нестандартной форме, творческие хореографические проекты; г) аналитико-результативный компонент: одним из значительных структурных элементов каждого занятия и всего процесса художественно-эстетического развития является проверка

уровня художественно-эстетических ценностей и потребностей детей старшего дошкольного возраста, так как она дает информацию о результатах обучения и воспитания; функция контроля имеет большое значение, как источник обратной связи.

В ходе исследования установлено, что процесс художественно-эстетического развития 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 уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Выявленный комплекс педагогических условий реализации гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста ориентирован на требования, предъявляемые современным обществом к дополнительному дошкольному образованию, тенденции изменения содержания дошкольного образования в целом, результаты выявленной специфики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был представлен следующий комплекс педагогических условий.

Формирование кластера, объединяющего различные виды хореографии. Хореографический кластер в комплексе решает задачи художественно-эстетического развития. Хореографические занятия комбинированного типа, интегративные занятия на сюжетной основе увлекают детей, повышают их активность, стимулируют творческое воображение и произвольное внимание, обогащают эмоциональный опыт.

Разностороннее изучение предмета «Хореография», эффективное и целенаправленное его использование в художественно-эстетическом развитии старших дошкольников зависит от широты кругозора педагога. Хореография включает в себя огромное количество информации, связанное

не только с природой танцевального движения, но и со структурой музыкального произведения, знаниями в области актерского мастерства, дизайна костюма, оформления сцены и др. Все эти знания в комплексе расширяют кругозор детей старшего дошкольного возраста, тем самым формируя креативную, позитивную личность со своей шкалой нравственных и художественно-эстетических ценностей.

Применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям. Хореографическая постановка по мотивам народных сказок. Данное условие помогает эффективно решать задачи художественно-эстетического развития и нравственного воспитания. 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.

Оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии. Хореография в данном случае выступает как действенное средство коррективки и развития личности, решения личных физических и психологических проблем ребенка.

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 художественно-эстетического развития детей старшего

дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии.

В заключении диссертации изложены следующие выводы:

1. Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии, процесс художественно-эстетического восприятия представления в передаче движений; умение оценить музыкальный материал и передать художественный образ в танце с помощью мимики, пантомимики; умение грамотно, точно и аккуратно выполнять хореографические комбинации; умение импровизировать на знакомую или вновь услышанную музыку, желание сочинять танцевальные комбинации и подбирать художественно-сценическое оформление к ним (костюм для исполнения, реквизит, световые эффекты и т.д.); этическое отношение к партнерам в танце и к зрителю.

2. Теоретико-методологической основой художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии является интеграция полихудожественного (общенаучный уровень), гендерного (конкретно-научный уровень) и кластерного (методико-технологический уровень) подходов, что позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий художественно-эстетического развития средствами хореографии, определяющейся конкретной ситуацией, художественно-эстетическими способностями и уровнем художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью эффективного художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии.

3. Педагогическими принципами художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии являются: поликультурности, субъектности, эмпатии, партисипативности, интериоризации,

коммуникативного партнерства и сотрудничества, рефлексивного управления художественно-эстетическим развитием, интеграции.

4. Программно-методическое обеспечение гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста включает: мотивационно-целевой компонент (осознание потребности в художественно-эстетическом развитии, постановка целей, возникновение интереса к художественно-эстетическому развитию средствами хореографии); содержательно-информационный компонент (теоретическое и методическое обеспечение художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, постановка образовательных, художественно-эстетических задач, создание занимательной игровой атмосферы); когнитивный компонент (нравственные представления, знания, понятия, принципы, суждения, ценности, степень осознаваемых личностью собственных моральных качеств и нравственных представлений); организационно-технологический компонент (теоретическое и методическое обеспечение процесса художественно-эстетического развития дошкольников, постановка образовательных задач на формирование художественно-эстетических ценностей, создание занимательной игровой атмосферы и пр.).

5. Педагогическими условиями реализации гендерно-кластерной методики художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии являются: формирование хореографического кластера; применение танцевального и музыкального репертуара, основанного на сюжетно-игровом и образном принципе с учетом его художественно-воспитательной ценности (хореографическая постановка по мотивам народных сказок); разностороннее изучение предмета «Хореография»; оптимальное использование возможностей современной танцевальной арт-терапии.

Проведенная опытно-поисковая работа подтверждает, что реализация намеченных путей и средств художественно-эстетического развития детей

старшего дошкольного возраста способствует достижению более высоких качественных результатов.

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 художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии; разработка теоретических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов-хореографов для работы в ДОУ; детальная разработка методико-технологического обеспечения процесса художественно-эстетического развития дошкольников средствами хореографии; подготовка индивидуальных коррекционных программ развития детей с недостатками в физическом и психическом развитии в процессе занятий хореографией в ДОУ и др.

С точки зрения этих направлений мы и будем продолжать дальнейшее исследование.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Особенности типологического подхода и методы исследования личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Принцип системности в психологических исследованиях. – Москва, 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. – Москва, 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. – Москва, 1989. – 186 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Москва : 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. – Москва, 1995. – С. 348-388.
7. Аркина, Н. Е. Языком танца [Текст] / Н. Е. Аркина. – Москва: Знание, 1975. – 56 с.
8. Арсентьева, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве [Текст]: учеб. пособие / В. П. Арсентьева. – Москва: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
9. Атитанова, Н. В. Танец как смысловая универсалия [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / Атитанова Н. В. – Саранск, 2000. – 22 с.
10. Афанасьева, О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст]: моногр. / О.Ю. Афанасьева. – Москва: Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.

11. Бабаджан, Т. С. Музыкально-двигательная работа с дошкольниками [Текст] / Т. С. Бабаджан. – Москва: Гос. муз. изд-во, 1936. – 108 с.
12. Бакушинский, А. В. Исследования и статьи [Текст] : избр. искусствовед. тр. / А. В. Бакушинский. – Москва: Сов. художник, 1981. – 351 с.
13. Барышникова, Т. К. Азбука хореографии [Текст] : метод. указания / Т.К. Барышникова. – Санкт-Петербург: ЛЮКСИ: РЕСПЕКС, 1996. – 256 с.
14. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: моногр. / Беликов В. А. – Москва: 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. – Киев, 2002. – 176 с.
16. Блок, Л.Д. Классический танец: история и современность [Текст] / Л.Д. Блок. – Москва: Искусство, 1987. – 556 с.
17. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст]: в 2 т. Т. 1 / П. П. Блонский. – Москва: Педагогика, 1979. – 304 с.
18. Богданов, Г. Несколько глаголов к фольклорному танцу [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г. Богданов. – Москва: 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. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 201 с.
20. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст]: (психол. исслед.) / Л. И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
21. Божович, Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности [Текст] / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж, 1995. – С. 288-301.

22. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы [Текст] / Н.И. Болдырев. – Москва: Просвещение, 1981. – 224 с.
23. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. / Л. Р. Болотина, С. П. Баранов, Т.С. Комарова. – 2 – е изд., испр. и доп. – Москва: Акад. проект, 2005. – 240 с.
24. Борев, Ю. Б. Эстетика [Текст] / Ю. Б. Борев. – Москва: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
25. Бриске, И. Э. Мир танца для детей [Текст] / И. Э. Бриске; ЧГАКИ. – Челябинск: ЧГАКИ, 2005. – 35 с.
26. Брохман, И. Что такое вальдорфская педагогика [Текст] / И. Брохман // Семья и шк. – 1990. – № 11. – С. 49-51.
27. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика [Текст]: программа по ритм. пластике для детей дошк. и мл. шк. возраста / А. И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
28. Бурков, В. Н. Как управлять проектами [Текст] / В. Н. Бурков, Д.А. Новиков. – Москва: Синтег, 1997. – 188 с.
29. Буров, А. И. Эстетика: проблемы и споры [Текст] / А. И. Буров. – Москва: Искусство, 1975. – 175 с.
30. Буров, А. И. Эстетическое сознание и процесс его формирования [Текст] / А. И. Буров. – Москва: Искусство, 1981. – 205 с.
31. Ваганова, А. Я. Основы классического танца [Текст] / А. Я. Ваганова. – Ленинград: ГИХЛ, 1934. – 158 с.
32. Вагапова, Д. Х Риторика в интеллектуальных играх и тренингах [Текст] / Д. Х. Вагапова. – Москва: Цитадель, 1999. – 459 с.
33. Варкки, Н. Ребенок в мире творчества: творческое и эстетическое воспитание дошкольников [Текст] / Н. Варкки // Дошк. воспитание. – 2003. – № 6. – С. 57-67.

34. Васильева, Т. И. Тем, кто хочет учиться балету [Текст]: правила приема в балетную шк. и методика обучения кл. танцу / Т. И. Васильева. – Москва: ГИТИС, 1994. – 158 с.
35. Васильева-Рождественская, М. В. Историко-бытовой танец [Текст]: учеб. пособие для сред. спец. и высш. учеб. заведений / М. В. Васильева-Рождественская. – Москва : Искусство, 1987. – 382 с.
36. Венгер, Л. А. Педагогика способностей [Текст] / Л. А. Венгер. – Москва: Знание, 1973. – 96 с.
37. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст]: пособие для педагогов дошко. учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва: Мозаика-синтез, 2008. – 108 с.
38. 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. – Москва, 1978. – С. 74-96.
39. 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 / Вильчковский Э. С.; Киев. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Киев, 1989. – 44 с.
40. Вильчковский, Э. С. Психолого-педагогические основы системы физического воспитания дошкольников [Текст] / Э.С. Вильчковский // Воспитание детей дошкольного возраста / Л. Н. Прокопенко, Т.М. Титаренко, С. П.Тищенко и др.; под ред. Л. Н. Прокопенко. – Киев, 1990. – С. 319-364.
41. 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. – Москва : Академ. проект, 2007. – 286 с.

42. Всемирная энциклопедия. Философия [Текст] / гл. ред. и сост. А.А. Грицанов. – Москва: АСТ; Минск: Харвет : Современ. литератор, 2001. – 1312 с.
43. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.
44. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 224 с.
45. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : психол. исслед. / Л.С. Выготский. – Москва : ЛАБИРИНТ, 1996. – 414 с.
46. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ: Астрель: ЛЮКС, 2005. – 670 с.
47. Выготский, Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции [Текст] / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – Москва: ЛАБИРИНТ, 2004. – 413 с.
48. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – Москва: Флинта, 1998. – 432 с.
49. Глушак, Н. М. Исследование эффективности танцевальных упражнений в физическом воспитании школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Глушак Н. М. – Москва, 1996. – 21 с.
50. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания для детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – Москва: Академия, 2005. – 320 с.
51. Годовский, В. М. Взаимосвязь художественного и педагогического воздействия в детском хореографическом коллективе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Годовский В. М. – Ленинград, 1990. – 21 с.
52. Горстко, А. Б. Познакомьтесь с математическим моделированием [Текст] / А. Б. Горстко. – Москва: Знание, 1991. – 160 с.

53. Горшкова, Е. В. О формировании музыкально-двигательного творчества в танце [Текст] / Е. В. Горшкова // Дошк. воспитание. – 1991. – № 12. – С. 47-55.
54. Горшкова, Е. В. От жеста к танцу [Текст] : пособие для муз. рук. ДОУ / Е.В. Горшкова. – Москва: ГНОМ и Д, 2003. – 78 с.
55. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К.А. Краснянская. – Москва: Педагогика, 1977. – 135 с.
56. Гренлюнд, Э. Танцевальная терапия [Текст] / Э. Гренлюнд, Н.Ю. Оганесян. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 288 с.
57. Гридчик, О. В. Развитие музыкальности детей в условиях комплексного взаимодействия искусств (на материале дошкольного образования) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гридчик О. В. – Орел, 2001. – 24 с.
58. Грюнелиус, Э. М. Вальдорфский детский сад: воспитание детей младшего возраста [Текст] / Э. М. Грюнелиус; пер. с нем. М. В. Тольской. – Москва: Мир книги, 1992. – 72 с.
59. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 542 с.
60. Давыдов, В. Г. От детских игр к творческим играм и драматизации [Текст] / В. Г. Давыдов // Театр и образование. – Москва, 1992. – С. 154-173.
61. Давыдова, М. А. Музыкальное воспитание в детском саду: средняя, старшая и подготовительные группы [Текст] / М. А. Давыдова. – Москва: ВАКО, 2006. – 240 с.
62. Далькроз, Ж. Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства [Текст]: шесть лекций / Ж. Э. Далькроз. – 2-е изд. – Москва: Изд-во журн. «Театр и искусство», 1992. – 120 с.
63. Джуринский, А. Н. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / А. Н. Джуринский. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 432 с.

64. Дошкольное образование [Текст]: слов. терминов / [сост. Н.А. Виноградова и др.]. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 400 с.
65. Драговоз, Л.А. Педагогические условия обучения старших дошкольников двигательным действиям [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Драговоз Лидия Анатольевна. – Челябинск, 2003. – 172 с.
66. Дункан, Д. У. Основополагающие идеи в менеджменте и управленческой практике [Текст]: пер. с англ. / Д. У. Дункан. – Москва: Дело, 1996. – 272 с.
67. 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.
68. Ермолаева, М. В. Практическая психология детского творчества [Текст] / М. В. Ермолаева. – Москва: Моск. психолого-пед. ин-т, 2001. – 194 с.
69. Ерохина, О. В. Школа танцев для детей [Текст] / О. В. Ерохина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 10 с.
70. 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 / О.В. Ершова – Москва, 2000. – 167 с.
71. Есаулов, И. Г. Хореодраматургия (искусство балетмейстера) [Текст] / И.Г. Есаулов. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2000. – 320 с.
72. Жиленко, М. Н. Танец как форма коммуникации в социокультурном пространстве [Текст]: дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / М. Н. Жиленко – Москва, 2000. – 196 с.
73. 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.

74. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
75. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-групп, 2005. – 74 с.
76. Загорц, М. Танцы [Текст] / Мета Загорц. – Москва: Ижица, 2003. – 79 с.
77. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – Москва: Омега-Л, 2010. – 58 с.
78. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012, № 273-ФЗ [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2013. – № 2. – 120 с.; №3. – 118 с.
79. Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А. В. Запорожец // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Москва, 1996. – С. 84-86.
80. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / А.В. Запорожец. – Москва: АПН РСФСР, 1960. – 43 с.
81. 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.
82. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва: Академия, 1997. – 280 с.
83. 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. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 35-45.
84. 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. – Москва: Карапуз, 2001. – 303 с.

85. Каган, М.С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Лань, 1996. – 384 с.
86. Как организовать коллектив дошкольников [Текст] / М. Хондз, Т. Сисидо, М. Исикава и др.; пер. с яп. Н. С. Макаровой. – Москва: Педагогика, 1991. – 147 с.
87. 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.
88. Канке, В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия [Текст] / В. А. Канке. – Москва: Логос, 2000. – 320 с.
89. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе: педагогика Р. Штейнера [Текст]: из опыта междунар. движения вальдорф. шк. / Ф. Карлгрен. – Москва: Изд-во Моск. центра вальдорф. педагогики, 1993. – 269 с
90. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС. 2003. – 224 с.
91. Козлов, В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия [Текст] / В. В. Козлов, А. Е. Гришон, Н. И. Веремеенко. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 286 с.
92. Коловарский, Т. Б. Ориентация на отбор одаренных детей для профессионального обучения хореографии [Текст]: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Т. Б. Коловарский – Москва, 1974. – 73 с.
93. Колодницкий, Т. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов / Т.А. Колодницкий. – Москва : Гном-пресс, 2000. – 64 с.
94. Колтунова, М. В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет [Текст] : учеб. пособие / М. В. Колтунова. – 2-е изд. доп. – Москва : Логос, 2005. – 312 с.

95. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие [Текст] / Я. А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1989. – 504 с.
96. Конвенция о правах ребенка [Текст]. – Москва: Инфра-М, 2001. – 77 с.
97. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное образование России в документах и материалах. – Москва, 2001. – С. 226-250.
98. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – Москва, 2002. – 28 с.
99. Коренева, Т.Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: учеб.-метод. пособие. В 2 ч. / Т. Ф. Коренева. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 2 ч.
100. 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.
101. Кохановский, В. П. Философия и методология науки [Текст] / В.П. Кохановский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 574 с.
102. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] / В. В. Краевский. – Москва: Академия, 2003. – 256 с.
103. Краних, Э. М. Свободные вальдорфские школы [Текст]: пер. с нем. / Э.М. Краних. – Москва: Моск. центр вальдорф. педагогики, 1992. – 32 с.
104. Красный, Ю. Азбука чувств [Текст]: программа комплексного эстетического развития дошкольников / Ю. Красный // Искусство в школе. – 2003. – № 6. – С.17-29.
105. Кригер, Е. Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Э. Кригер– Барнаул, 2000. – 45 с.
106. Крутецкий, В. А. Психология [Текст] / В. А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1986. – 336 с.
107. Ланч-Фрейзер, Д. Психология танца [Текст] / Д. Ланч-Фрейзер; пер. с англ. Ю. В. Ушаковой. – Москва: Изд-во РОУ, 1997. – 149 с.

108. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 1997. – 365 с.
109. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
110. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. Т. 1 / П. Ф. Лесгафт. – Москва: АПН РСФСР, 1951. – 336 с.
111. Лефевр, В. А. Рефлексия [Текст] / В. А. Лефевр. – Москва: Когито-центр, 2003. – 496 с.
112. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А. В. Либин. – Москва: Академия, 2004. – 527 с.
113. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Москва: Педагогика, 2002. – 183 с.
114. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества [Текст] / Д. С. Лихачев. – Санкт-Петербург: БЛИЦ, 1999. – 191 с.
115. Локк, Дж. Мысли о воспитании [Текст] / Дж. Локк // История дошкольной зарубежной педагогики. – Москва: ИНФРА, 1974. – С. 74-90.
116. Лопухов, Ф. В. Хореографические откровения [Текст] / Ф. В. Лопухов. – Москва: Искусство, 1971. – 215 с.
117. Лопухов, Ф. В. Шестьдесят лет в балете [Текст] / Ф. В. Лопухов. – Москва: Искусство, 1966. – 367 с.
118. Лукиан О пляске [Текст] / Лукиан // Собр. соч. – Санкт-Петербург, 2001. – Т. 2. – С. 30-48.
119. Малюков, А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности [Текст]: науч.-метод. пособие / А. Н. Малюков. – Дубна: Феникс, 1999. – 253 с.
120. Мануйлов, 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. – Москва, 2001. – 21 с.

121. 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.
122. Межличностное познание, общение и понимание [Текст]: хрестоматия / сост. Л. И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 204 с.
123. Мессерер, А. М. Уроки классического танца [Текст] / А. М. Мессерер. – Москва: Искусство, 1967. – 552 с.
124. Метлов, Н. А. Музыка – детям [Текст] / Н. А. Метлов; сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева. – Москва: Провсещение, 1995. – 144 с.
125. 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. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 344 с.
126. Михайлова, Л. И. Музыкальное воспитание в дошкольных учреждениях [Текст] / Л. И. Михайлова, Н. А. Метлов. – Москва: Учпедгиз, 1935. – 96 с.
127. 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.
128. Молчанова, З. М. Личностное портфолио старшеклассника [Текст]: учеб.-метод. пособие / З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, Т. В. Черникова; под ред. Т. В. Черниковой. – Москва: Глобус, 2006. – 128 с.
129. Мониторинг в детском саду [Текст] / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогберидзе и др. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. – 592 с.
130. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка [Текст] / М. Монтессори. – Москва: Монтессори-центр, 1993. – 168 с.
131. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст]: избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев; Акад. пед. и соц. наук. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

132. 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.
133. Неменский, Б. М. Педагогика искусства [Текст] / Б. М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2007. – 255 с.
134. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст] / Н.И.Непомнящая. – Москва: Педагогика, 1992. – 160 с.
135. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: моногр. / Е.Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва : МАНПО, 2006. – 154 с.
136. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление физкультурным образованием старших дошкольников: теоретико-методологический аспект [Текст]: моногр. / Е. Ю. Никитина, В. Г. Макаренко. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
137. Никитина, Е. Ю. Подготовка студентов вузов к осуществлению деловой коммуникации [Текст]: кол. моногр. / под ред. Е. Ю. Никитиной. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 380 с.
138. 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.
139. Никитина, Е. Ю. Управление дифференциацией образования [Текст]: учеб.-практ. пособие / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 281 с.
140. Нилов, В. Н. Хореография в системе художественного воспитания школьников: теория и практика [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Нилов – Москва, 1998. – 216 с.
141. Новер, Ж. Ж. Письма о танце [Текст] / Ж. Ж. Новер. – Ленинград; Москва: Искусство, 1965. – 375 с.

142. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: Эгвес, 2004. – 120 с.
143. 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.
144. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. Г. Д. Бухарева и др. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2004. – 298 с.
145. 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. – Москва : ИТИ Технологии, 2001. – 994 с.
146. Орф К. «Шульверн». Итоги и задачи [Текст] / К. Орф // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа : сб. ст. / под ред. Л.А. Баренбойма. – Москва, 1978. – С. 51-64.
147. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст]: моногр. / под ред. Д. Б. Эльконина, А. А. Венгера. – Москва: Педагогика, 1998. – 136 с.
148. 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. – Москва, 1972. – 22 с.
149. Папка личных достижений школьника – «портфолио»: теория вопроса и практика реализации [Текст] / Т. Г. Новикова и др.; под ред. Т. Г. Новиковой. – Москва : АПК и ПРО, 2006. – 112 с.
150. 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.
151. Пафова, В. М. Модернизация школы и цели развития поликультурного образования [Текст] / В. М. Пафова // Изв. РАО. – 2006. – № 3. – С. 62-70.

152. Педагогика Марии Монтессори [Текст]: курс лекций. – Москва: Моск. Монтессори-центр, 1993. – 80 с.
153. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – Москва: Восток, 2003. – 274 с.
154. Пенькова, И. В. Профилактика нарушений осанки детей младшего школьного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / И.В. Пенькова – Омск, 1997. – 164 с.
155. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
156. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – Москва, 1969. – С. 55-231.
157. Поддьяков, Н.Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников [Текст] / Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков. – Нижний Новгород: [б. и.], 1999. – 198 с.
158. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 526 с.
159. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.
160. Проблемы социо-кросс-культурной интеграции в поликультурном образовании [Текст]: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 22-23 ноября 2004 г.) / ред. кол.: А. Ж. Жафяров, И.Е. Видт, Г.А. Феропонтов. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 383 с.
161. 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.
162. Психология [Текст]: слов. / под ред. А. В. Петровского. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.

163. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов [Текст] / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – Москва: Просвещение, 1964. – 352 с.
164. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / под ред. А.В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – Москва: Просвещение, 1965. – 295 с.
165. Психология физического воспитания и спорта [Текст]: учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / под ред. Т. Т. Джемгарова, А. Ц. Пуни. – Москва: Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.
166. Пуртова, Т. В. Учите детей танцевать [Текст]: учеб. пособие / Т.В. Пуртова, А. Н. Беликова, О. В. Кветная. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
167. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О.П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандашвили; под ред. О.П. Радыновой. – Москва : Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 223 с.
168. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей [Текст] / О. П. Радынова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
169. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 432 с.
170. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 335 с.
171. Рождественская, Н. В. Психология художественного творчества [Текст] / Н. В. Рождественская. – Санкт-Петербург: Санкт-Петерб. гос. ун-т, 1997. – 272 с.
172. Роман с танцем [Текст] / сост. М. Ю. Ерёмина. – Санкт-Петербург: Созвездие, 1998. – 252 с.
173. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. В 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Большая Рос. энцикл., 1993 – 1999. – 2 т.
174. 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.

175. Рубаненко, А. М. Социокультурный потенциал спонтанного танца [Текст]: дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / А.М. Рубаненко – Н. Новгород, 2001. – 168 с.
176. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. – 688 с.
177. 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.
178. Руднева, С. Д. Музыкальное движение [Текст]: метод. пособие / С.Д. Руднева, Э. М. Фиш. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Гуманитар. акад., 2000. – 320 с.
179. Румер, М. А. О детском музыкальном творчестве. Из истории вопроса [Текст] / М. А. Румер // Из истории музыкального воспитания / сост. О.А. Апрашкина. – Москва, 1990. – С. 109-113.
180. Савва, Л. И. Развитие опыта познания человека человеком [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л. И. Савва, О. Е. Масленникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 89 с.
181. Саппорта, К. Поиск красоты всегда бывает болезненным [Текст] / К. Саппорта // Сов. балет. – 1996. – № 1/2. – С. 17.
182. Севастьянихина, Т. Г. Влияние обучения бальным танцам на развитие детей младшего школьного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Г. Севастьянихина – Санкт-Петербург, 1999. – 22 с.
183. Секрет танца [Текст] / сост. Т. К. Васильева. – Санкт-Петербург: Динамит: Золотой век, 1997. – 480 с.
184. Семенина, С. К. Интеграция как путь модернизации школы [Текст] / С.К. Семенина. – Москва: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 75 с.
185. Сидоренко, В. Н. Организационно-педагогическое обеспечение процесса развития отечественной системы дошкольного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Сидоренко – Москва, 2006. – 168 с.

186. Слонимский, Ю. А. В честь танца [Текст] / Ю. А. Слонимский. – Москва: Искусство, 1968. – 370 с.
187. Слуцкая, С. А. Танцевальная мозаика: хореография в детском саду [Текст] / С. А. Слуцкая. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. – 272 с.
188. Смит Л. Танцы. Начальный курс [Текст] / Люси Смит. – Москва: Астрель: АСТ, 2001. – 48 с.
189. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Сов. энцикл., 1982. – 1599 с.
190. Современный балльный танец [Текст] / под ред. В. М. Стриганова, В.И. Уральской. – Москва: Просвещение, 1978. – 431 с.
191. Тарантей, В. П. Социально-педагогические проблемы подготовки учителей в условиях непрерывного образования [Текст] / В. П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 134 с.
192. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К.В. Тарасова. – Москва: Педагогика, 1988. – 176 с.
193. Тарасова, К. В. Формирование восприятия музыкального ритма у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.В. Тарасова – Москва, 1974. – 17 с.
194. Телегин, А. А. Народно-сценический танец и методика его преподавания [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусства / А.А. Телегин. – Самара, 2005. – 229 с.
195. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов. – Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
196. Теплов, Б.М. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека [Текст] / Б. М. Теплов. – Москва: Просвещение, 1963. – 239 с.
197. Трубайчук, Л. В. Феноменология развития одарённости детей дошкольного возраста [Текст]: моногр. / Л. В. Трубайчук. – Москва: Баллас, 2010. – 166 с.

198. Уральская, В. И. Природа танца [Текст] / В. И. Уральская. – Москва: Сов. Россия, 1981. – 110 с.
199. Ушакова, Ю. В. Педагогические особенности занятий образной хореографией с детьми младшего возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ушакова Ю. В. – Москва, 2001. – 190 с.
200. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. – Москва: Просвещение, 1968. – 558 с.
201. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения [Текст]: в 6 т. Т. 3 / К.Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1988. – 320 с.
202. 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>
203. Фельденкрайз, М. Осознание через движение [Текст]: 12 практ. уроков / М. Фельденкрайз. – Санкт-Петербург: Ин-т общегуманитар. исслед.: Университет. кн., 2000. – 151 с.
204. 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. – Москва, 1996. – Вып. 3. – С. 28-39.
205. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – Москва: Политиздат, 1987. – 356 с.
206. Философско-литературное наследие Г. В. Плеханова [Текст] / под ред. Б.А. Чагина. – Москва : Наука, 1974. – 654 с.
207. Фиреслёва, Ж. Е. Са-Фи-Данс. Танцевально-игровая гимнастика для детей [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов дошкол. и шк. учреждений / Ж. Е. Фиреслева, Е. Г. Сайкина. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2000. – 234 с.
208. Фольклор – музыка – театр [Текст] : программы и конспекты занятий для педагогов доп. образования, работающих с дошкол.: программно-метод. пособие / под ред. С. И. Мерзляковой. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 212 с.

209. Фомин, А. С. Детский танец в системе воспитания и образования [Текст] / А. С. Фомин. – Новосибирск : НГПУ, 1989. – 55 с.
210. Фребель, Ф. Подвижные игры, как целое, выводимое из жизни ребенка и склонности его к игре [Текст] / Ф. Фребель // Педагогические сочинения: пер. с нем. – Москва, 1913. – Т. 2: Детский сад. – С. 423-510.
211. Фридман, Л. М. Психология, общего образования [Текст]: пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – Москва: Изд-во ин-та практ. психологии, 1997. – 288 с.
212. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность [Текст] / Ю. Хабермас. – Москва: Наука, 1992. – 176 с.
213. Хижная, О.П. Формирование художественно-творческой самостоятельности младших школьников в процессе музыкально-сценической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.П. Хижная – Киев, 1993. – 130 с.
214. Ходоров, Д. Танцевальная терапия и глубинная психология [Текст] / Д. Ходоров. – Москва: Когито-центр, 2009. – 221 с.
215. Холл, Д. Учимся танцевать [Текст]: веселые уроки танцев для дошколят / Джим Холл; пер. с англ. Т. В. Сидорина. – 2-е изд. – Москва: АСТ: Астрель, 2009. – 184 с.
216. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / сост. А.К. Пискунов. – Москва: Просвещение, 1981. – 527 с.
217. Художественно-эстетическое развитие дошкольников [Текст]: интегрир. занятия: музыка, рисование, литература, развитие речи / сост. Е. П. Климова. – Волгоград: Учитель, 2006. – 77 с.
218. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.
219. Хьелл, Л. Теория личности [Текст]: (осн. положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер Ком., 1999. – 608 с.

220. Чайгиц, Л. А. Современные дошкольные учреждения (воспитательные возможности и перспективы развития) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Чайгиц Л. А. – Москва, 1999. – 18 с.
221. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова; под ред. М.И. Буянова. – Москва: Просвещение, 1990. – 128 с.
222. Шаповаленко, И. В. Возрастная педагогика [Текст] / И. В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2005. – 350 с.
223. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества [Текст] / В. Н. Шацкая. – Москва: Педагогика, 1975. – 200 с.
224. Школьников, Л. С. Рассказы о танцах [Текст] / Л. С. Школьников. – Москва: Сов. Россия, 1968. – 128 с.
225. Штерн, В. Психология раннего детства до шести лет [Текст] / В. Штерн. – Минск: Харвест, 2003. – 400 с.
226. Штоф, В. А. Моделирование в философии [Текст] / В. А. Штоф. – Москва: Высш. шк., 1978. – 269 с.
227. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Текст] / сост. Л. А. Баренбойм. – Москва: Сов. композитор, 1976. – 368 с.
228. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2004. – 384 с.
229. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т, 1995. – 416 с.
230. Эльяш, Н. И. Образы танца [Текст] / Н. И. Эльяш. – Москва: Знание, 1970. – 238 с.
231. Эндрюс, Т. Магия танца [Текст]: пер. с англ. / Т. Эндрюс. – Москва: ReFL. – Book, 1996. – 256 с.
232. Эстетика: слов. [Текст] / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

233. Эстетическая культура и эстетическое воспитание [Текст]: кн. для учителя / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, М. С. Каган и др. – Москва: Просвещение, 1983. – 303 с.
234. 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. – Москва: Академия, 2002. – 256 с.
235. Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства [Текст] / под ред. Е. В. Коноровой. – Москва: АПН РСФСР, 1953. – 47 с.
236. Юнг, К. Г. Психоанализ и искусство [Текст] / К. Г. Юнг, Э. М. Нойманн. – Москва: Рефл-бук : Ваклер, 1996. – 304 с.
237. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б. П. Юсов. – Москва: Компания Спутник+, 2004. – 83 с.
238. Юсов, Б.П. К проблеме о взаимосвязи искусства в детском художественном развитии [Текст] / Б.П. Юсов // Теория эстетического воспитания. – Москва, 1975. – С. 43-55.
239. Юсов, Б. П. Новые горизонты школьного искусства и культуры [Текст] / Б. П. Юсов // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: сб. науч. ст. – Москва, 2003. – С. 5-28.
240. Юсов, Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» [Электронный ресурс] / Б.П. Юсов // Виды искусств и их взаимодействие: пособие для учителя. – Москва, 2001. – Режим доступа: http://www.vptk.narod.ru/library/museum_pedagog.
241. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации [Текст]: избр. психол. тр. / П.М. Якобсон. – Москва; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии: МОДЭК, 1998. – 304 с.

