

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования**  
**«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)**

Институт психологии и педагогики  
Факультет психолого-педагогического и специального образования  
Кафедра социальной педагогики

Допустить к защите ГЭК  
Зав. кафедрой социальной  
педагогики, к.п.н.  
\_\_\_\_\_ Г.Ю. Титова

Социально-эмоциональное развитие младших школьников средствами  
хореографии в условиях дополнительного образования в  
общеобразовательной организации  
выпускная квалификационная работа (магистерская работа)

Руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры  
социальной педагогики  
Тужикова Т.А. \_\_\_\_\_  
Автор работы:  
студентка 9701Мдод группы  
Чудакова Галина Владимировна  
\_\_\_\_\_

Дата защиты  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2019 г.  
Оценка « \_\_\_\_\_ »

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические аспекты социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации .....	9
1.1. Социально-эмоциональное развитие младших школьников как явление .....	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника в логике рассматриваемой проблемы .....	20
1.3. Хореография как средство и ресурс социально-эмоционального развития младших школьников в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.....	31
1.4. Отечественный и зарубежный опыт социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования .....	38
Глава 2. Организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации, результаты ее апробации .....	51
2.1. Организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии, ее программно-методическое обеспечение в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.....	51
2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы .....	62
2.3. Методические рекомендации по реализации модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии,	

ее программно-методическое обеспечение в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации .....	82
Заключение .....	93
Список использованных источников .....	98
Приложения .....	106

## Введение

На современном этапе развития отечественной системы образования необходимость лично-ориентированных результатов в процессе обучения и развития ученика приобретает первостепенное значение. Под лично-ориентированными результатами понимается, в первую очередь, степень социализации ребенка в окружающем социокультурном пространстве, что выражается в знакомстве с традиционными нормами и правилами поведения, в развитой духовности ребенка, в умении понимать и чувствовать эстетику окружающей действительности и выстраивать на этих представлениях ценностный диалог.

Актуальность данной исследовательской работы состоит в особой значимости социально-эмоционального развития младших школьников в современной образовательной системе, так как компетенции, входящие в данное явление, не только являются основными в структуре художественно-эстетического воспитания, но также выступают в качестве основных условий при гармонизации личности в окружающем поликультурном пространстве. Социально-эмоциональная развитость позволяет ребенку быстро адаптироваться к социокультурной среде, поддерживать взаимодействие с окружающими сверстниками и взрослыми, активно развиваться, а также испытывать эмпатию, эмоционально переживать происходящие события, с отзывчивостью относиться к явлениям и предметам искусства и культуры. Логичным будет предположить, что танец и его преподавание в рамках начальной ступени общеобразовательной школы может служить одним из наиболее эффективных средств в социально-эмоциональном развитии младших школьников и, как следствие, в достижении лично-ориентированных результатов начального общего образования.

Проблема исследования связана с тем, что, в то время как на нормативно-правовом уровне активно выдвигаются требования к уровню социально-эмоционального развития обучающихся начальной школы, в практических педагогических исследованиях подходы в меньшей мере затрагивают сферу хореографии. Существуют исследования, посвященные специфике социально-эмоционального развития обучающихся в рамках психолого-педагогического сопровождения (Г.В. Митина, 2010, С.Г. Рудкова, 2010), высказываются подходы к социально-эмоциональному развитию обучающихся на уроках в начальной школе (Г.А. Аванесова, 2006, Т.В. Борисова, 2011, Н.В. Котельникова, 2003). Исследования в отношении оценки и определения потенциала хореографии младших школьников зачастую затрагивают вопросы эстетического воспитания (Е.В. Зозуля, 2013, Д.А. Семенив, 2010), координационного и физического развития (Л.В. Волков, 2013, А.В. Селютина, 2012, В.Г. Шилько, 2010).

Между тем, следует отметить, что исследования о феноменологии танца и значимости хореографической деятельности нередко указывают на то, что средства танца способствуют как формированию социальной сферы ребенка, так и воспитанию его эмоциональности (О.В. Антонова, 2016, Н.А. Александрова, 2008, Г.А. Колодницкий, 2015 и др.). Следовательно, необходимо организовать целенаправленное изучение возможностей хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации в направлении социально-эмоционального развития младших школьников.

Проблема социально-эмоционального развития обучающихся младшего школьного возраста является достаточно разработанной предметной областью. Тем не менее, в отношении использования хореографии как одного из средств социально-эмоционального развития младших школьников на данный момент существует недостаточное количество исследований в отечественной педагогике.

Проблема исследования: какова организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии.

Объект исследования: процесс социально-эмоционального развития младших школьников

Предмет исследования: организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии.

Цель исследования: разработка и оценка эффективности организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии.

Гипотезой исследования является предположение, что организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии будет способствовать социально-эмоциональному развитию обучающихся, если:

- выявлены особенности и охарактеризованы подходы к социально-эмоциональному развитию младших школьников;
- учитывается психолого-педагогическая характеристика младших школьников при ее реализации;
- учитываются ресурсы хореографии как средства социально-эмоционального развития младших школьников в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации;
- учитывается отечественный и зарубежный опыт социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования;
- разработано программно-методическое обеспечение модели, методические рекомендации по ее реализации.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать социально-эмоциональное развитие младших школьников как явление.

2. Уточнить психолого-педагогическую характеристику младших школьников в контексте рассматриваемой проблемы.

3. Охарактеризовать хореографию как средство и ресурс социально-эмоционального развития младших школьников в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

4. Обобщить и систематизировать отечественный и зарубежный опыт социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования.

5. Разработать, апробировать, описать результаты организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

В качестве теоретико-методологической основы взяты труды следующих исследователей: Г.С. Абрамовой, Л.П. Айкиной, Т.В. Борисовой, Т.Г. Визель, А.Фю Воловик, Д. Гоулман, Р. Захарова, Е.В. Козловой, А.В. Кочевой, С.А. Курносковой, Н.В. Лещенко, И.Г. Маракушиной, В.Н. Нилова, Т.В. Пуртовой, А.А. Сапогова, Е.А. Сергеева, Б.А. Титова, З.И. Тюмасевой, Дж. Ходоров, Л.М. Шипицыной, И.И. Шульга и др.

Исследование осуществлялось на основе использования общетеоретических и эмпирических методов исследования: анализ, синтез, определение, классификация, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование, систематизация передового педагогического опыта, анализ продуктов творческой деятельности, педагогический эксперимент, тестирование, количественный и качественный анализ, сравнительный анализ.

**Новизна исследования** состоит в:

- комплексном подходе к хореографии как средству и ресурсу социально-эмоционального развития младших школьников;

- выявлении организационных и педагогических условий социально-эмоционального развития младших школьников, их учете при формировании и реализации модели в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации;
- разработке и описании организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

Это позволит определить принципы, критерии, подходы к повышению уровня социально-эмоционального развития обучающихся средствами хореографии в условиях начальной школы.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в уточнении понятия «социально-эмоциональное развитие младших школьников», в определении критериев и уровней социально-эмоциональной развитости, в систематизации теоретического зарубежного и отечественного опыта в направлении применения хореографии для целей социально-эмоционального развития обучающихся.

**Практическая значимость** результатов исследования состоит в разработке и оценке эффективности организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии, которая может быть адаптирована для дополнительного образования в общеобразовательной организации.

Структура данной исследовательской работы определена логикой поставленной цели и задачами исследования. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.



# **Глава 1. Теоретические аспекты социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации**

Цель: систематизация теоретических аспектов социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования общеобразовательной организации.

## **1.1. Социально-эмоциональное развитие младших школьников как явление**

Задачи:

1. Охарактеризовать социально-эмоциональное развитие младших школьников как явление.
2. Выделить компоненты социально-эмоционального развития детей.

Под социально-эмоциональным развитием следует понимать комплекс способностей личности определить собственное эмоциональное состояние, распознать эмоциональные состояния окружающих, а также предпринять конкретные действия по использованию полученных знаний с целью разрешения тех или иных вопросов, конфликтов, противоречий, возникающих в профессиональной, межличностной, внутриличностной коммуникативной среде, как определяет данное явление Е.А. Сергиенко [58, с. 24]. Несмотря на то, что на современном этапе развития науки явление социально-эмоционального развития является достаточно разработанным, все еще остаются некоторые аспекты, получающие двойственную оценку.

Е.Л. Торндайк обосновал явление социального коэффициента в структуре личности впервые в своей докторской диссертации в XX в. Феномен социально-эмоционального развития стал одним из первых этапов в

продвижении научного обоснования теории о данном явлении в структуре личности. В 1928 году данный автор в рамках собрания ассоциации психологов презентовал обновленный тест на измерение социального интеллекта, который содержал перечень вопросов с целью определения уровня развитости коэффициента социально-эмоциональной развитости человека. Таким образом, были заложены научные и методологические основания для закрепления модели социально-эмоциональной развитости Торндайка, который подразделил интеллект на абстрактный, механический и социальный. Социально-эмоциональная развитость понималась Э. Торндайком как способность управлять человеческими взаимоотношениями, оказывать влияние на окружающих людей с использованием знаний и представлений об эмоциях [80, с. 65]. В дальнейшем исследования социально-эмоционального развития были расширены уже после завершения Второй мировой войны. Структура модели социально-эмоциональной развитости в зарубежной психологии (Р.Л. Торндайк, М. Салливен) представлена 15 способностями:

1. Способность самоуважения.

Под данной способностью следует понимать умение понимать, осознавать и ценить собственную личность, понимать и определять границы своих возможностей, положительные и отрицательные стороны, принимать себя с учетом достоинств и недостатков.

2. Способность эмоциональной осознанности.

Под данной способностью следует понимать умение личности видеть и распознавать те или иные эмоциональные реакции в текущий момент, разграничивать их и видеть условия, причины возникновения данных эмоциональных реакций.

3. Способность асертивности или самовыражения.

Данная способность выражается в умении доступно, ясно выражать собственные чувства, эмоции и мысли, умение мобилизации своей

эмоциональной энергии, проявления твердости собственных убеждений, отстаивания собственной точки зрения.

4. Способность к независимости.

Умение личности полагаться на собственные силы и возможности, сохранять эмоциональную независимость от состояния окружающих и их поступков.

5. Способность к эмпатии.

Способность человека распознавать, осознавать, понимать эмоциональные состояния и чувства окружающих людей.

6. Способность к принятию социальной ответственности.

Умение осознавать себя как члена определенной социальной группы, осуществлять конструктивное взаимодействие с ними, проявлять заботу, внимание, брать ответственность за собственные поступки перед другими людьми.

7. Способность к межличностным взаимоотношениям.

Способность осуществления конструктивного коммуникативного взаимодействия за счет вербальных и невербальных средств общения с другими людьми, умение устанавливать, а также поддерживать взаимовыгодные взаимоотношения, опираясь на чувства эмоциональной близости. Умение испытывать свободу и комфорт в условиях социальных контактов.

8. Способность к стрессоустойчивости.

Умение эффективно управлять собственным эмоциональным состоянием, отыскивать выход из сложившейся ситуации.

9. Способность к контролю импульсов.

Умение сдерживать собственные эмоции, избегать соблазнов.

10. Способность к оценке окружающей действительности.

Умение сопоставлять собственные мысли и чувства с показателями, компонентами, аспектами объективной внешней действительности.

11. Способность к гибкости.

Умение личности осуществлять коррекцию собственных чувств, мыслей, представлений и поведения на основании требований постоянно изменяющейся ситуации.

12. Способность к решению проблем.

Умение установления и формулирования проблемы с последующей способностью разработки и принятия потенциально эффективного решения.

13. Способность к самоактуализации.

Умение постановки целей и направления собственной деятельности для их достижения, для реализации собственного личностного потенциала.

14. Способность к оптимистическому восприятию.

Умение хранить надежду, а также позитивное восприятие в условиях даже сложных обстоятельств.

15. Способность к счастью, благополучию.

Умение испытывать удовлетворенность собственными достижениями, достижениями окружающих и жизнью в целом [80, с. 48].

Разрабатывая модель социально-эмоциональной развитости, зарубежные авторы исследовали ранние публикации Ч. Дарвина о значимости эмоциональной экспрессии для целей выживания и адаптации. Идеи, высказанные Ч. Дарвином, позволили авторам сформировать такое видение социально-эмоциональной развитости, в котором как эмоции, так и социальные качества способствовали бы более успешной адаптации личности в условиях окружающего социокультурного пространства.

Кроме этого, значительное воздействие на зарубежную модель социально-эмоциональной развитости оказали также труды Д. Гоулман о значимости иррациональных и когнитивных факторов, которые в комплексе представляют явление интеллектуального поведения личности [20, с. 45]. Разработанная модель социально-эмоциональной развитости в зарубежной психологии, таким образом, опирается на следующие ключевые способности личности:

- способность осознавать, понимать и выражать эмоции и чувства;

- способность осознавать, понимать и видеть зависимость между обстоятельствами и эмоциональными реакциями окружающих;
- способность управлять и контролировать собственные эмоции;
- способность приспосабливаться к изменениям, адаптироваться и разрешать проблемы, связанные с внутриличностным генезисом (собственные аффекты), и с особенностями окружающих людей (объективные аффекты);
- способность вырабатывать позитивные эмоции и поддерживать объективный уровень самомотивации к деятельности [там же, с. 49].

С позиций зарубежной модели социально-эмоциональной развитости под ней следует понимать «кросс-культурную секцию, в которой эмоциональные и социальные умения личности соединяются друг с другом, объединяясь в навыки и способности, позволяющие личности определить, насколько эффективно она самовыражает себя в деятельности, вступает в межличностные связи с окружающими, справляется с ежедневными вызовами и потребностями» [20, с. 48]. Эмоциональные и социальные компетенции, таким образом, умения и навыки, способности, непосредственно связанные со значимостью самоактуализации личности, формируют пятнадцать компонентов модели, раскрытых выше, и каждый из этих компонентов является обязательным для освоения, если мы будем говорить о высокоразвитом уровне социального интеллекта по зарубежной модели.

Исследования, проведенные Г. Айзенком в соответствии с разработанной методикой, показали, что социально-эмоциональная развитость имеет непосредственную взаимосвязь с возрастным параметром: более взрослые люди демонстрировали более высокие показатели социально-эмоциональной развитости в сравнении с менее взрослыми людьми (детьми, подростками, юношами). Кроме этого, исследования автора также позволили определить зависимость компонентов социально-эмоциональной развитости от гендера человека: женщины демонстрировали в целом более высокие

показатели по шкалам способности опознания эмоций у себя, а также и у окружающих в сравнении с мужчинами [66, с. 43].

Теория социально-эмоциональной развитости в отечественной научной практике опирается на исследования о единстве аффекта и социальной адаптации в исследованиях, выполненных Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.Н. Куницына, М.А. Кудака и др. Основоположником о месте эмоций, которые в социальной деятельности личности отделяются от инстинктов и переносятся в психологическую сферу, стал Л.С. Выготский [18, с. 94]. Мнение, высказанное данным автором, послужило базой для расширения концепции о том, что социальная жизнь непосредственно связана с эмоциональной деятельностью человека. Данный автор подтвердил, что онтогенез эмоциональных состояний соответствует уровням социальной адаптации человека, и что именно эмоции управляют регулированием мотивации в социальной активности личности. Другими словами, Л.С. Выготский определил, что эмоция является одним из наиболее значимых компонентов мыслительной деятельности человека в рамках социума. Момент, который осмысливается человеком при непосредственном эмоциональном переживании в контакте с представителем социума, был назван Л.С. Выготским «смысловым социальным переживанием», которое по своей сути наиболее близко стоит к явлению социального интеллекта [18, с. 158].

В дальнейшем идеи, высказанные данным автором, получили свое развитие в исследованиях А.Н. Леонтьева. Данный автор определил, что при анализе специфики поведения и мотивации поступков человека необходимо различать объективный замысел этих поступков, а также и личностный замысел действий, который приносит человеку определенный эмоциональный опыт переживания [37, с. 15]. Именно смысл указывает на определенную пристрастность, социальную подчиненность, включенность действий человека. Кроме этого, именно А.Н. Леонтьевым была доказано

существование социально-эмоциональной или аффективной регуляции адаптации.

Аналогичную позицию высказывал также и С.Л. Рубинштейн. Согласно данному автору, под социальностью следует понимать специфическую сторону процессов, которые связаны с познавательной деятельностью личности [49, с. 23]. Следовательно, социальные процессы не могут быть противопоставлены внешним или внутренним познавательным формам деятельности, являясь их закономерной частью. Именно поэтому любое эмоциональное проявление личности в социуме является единством переживания и сознания, а интеллектуальная деятельность человека невозможна без непосредственного подключения к нему социального аспекта.

Исследования С.Л. Рубинштейна показали, что, в отличие от позиции Л.С. Выготского, социальная активность и эмоциональность не только едины в деятельности личности, но даже на уровне отдельных эмоциональных состояний обнаруживается слияние социального и эмоционального компонентов, так же, как и внутри интеллекта присутствует комплекс интеллектуально-аффективных составляющих, которые по-разному проявляются непосредственно в социальной активности личности [там же, с. 217].

Особый вклад в развитие теории социально-эмоциональной развитости в отечественной психологической науке внесла также и Т.Г. Визель. Данный автор установила, что, рассматривая интеллектуальные процессы как сложные функциональные системы, необходимо рассматривать также и более узкие возможности для локализации их функций. Именно с позиций данного нейрофизиологического подхода данный автор опровергнула теорию о том, что каждая интеллектуальная функция равномерно распределяется по площади всего головного мозга, а также доказала, что сложные психические функции расположены в узкоспецифичных отделах головного мозга [15]. Т.Г. Визель обосновала и доказала достоверность теории о системной

динамической локализации высших психических функций, которая подтвердила соотношение деятельности головного мозга и психических процессов личности в социальном взаимодействии с другими людьми.

Наиболее близко к явлению социально-эмоциональной развитости подходят исследования Е.А. Сергеева, который обосновал и ввел в отечественную науку явление социального мышления. Данный автор считает, что при процессе отбора и решения задач в условиях социума человек руководствуется, в первую очередь, именно своими эмоциональными состояниями, либо эмоциональными состояниями окружающих [57, с. 59]. Согласно мнению данного автора, социальная деятельность личности организуется и осуществляется личностью за счет большинства эмоциональных явлений: от простейших аффектов до эмоций и чувств в зависимости от собственной успешности в обществе.

При этом, основа взаимосвязи между социальной активностью и мышлением состоит в том, по мнению Е.А. Сергеева, что социальные эмоции выступают в качестве регулятора мыслительной деятельности, выполняют своеобразную эвристическую функцию познания [там же, с. 39]. При получении отрицательной эмоции во время освоения новых путей взаимодействия, личность стремится ограничить получение повторного опыта, что непосредственно влияет на ее познавательную и социальную активность. С другой стороны, приобретение положительного опыта в усвоении новых знаний за счет налаживания более качественных взаимоотношений с социумом непосредственно сказывается и на повышение готовности личности работать именно в научной среде, выбирать такие виды профессии, где познавательная деятельность была бы основополагающей доминантой с целью получения повторного положительного эмоционального опыта.

Говоря об этапах онтогенеза социально-эмоциональной развитости, Е.А. Сергиенко пишет, что данное развитие непосредственно связано с особенностью развития и становления всей эмоциональной личности в целом



[58, с. 79]. Следовательно, говоря о социально-эмоциональном развитии, следует говорить и об особенностях формирования и развития эмоциональной сферы человека.

В качестве начального этапа для развития социальной сферы в целом и социально-эмоционального развития в частности выступает комплекс оживления, типичный для новорожденного в первые месяцы жизни. Комплекс оживления выступает в качестве положительной эмоциональной реакции, которая демонстрируется ребенком при столкновении с явлениями окружающей среды, в первую очередь, с людьми. Положительное воздействие на насыщение эмоциональным опытом в данный период сказывается эмоциональное общение младенца с матерью в рамках первого года жизни, что закладывает качественный аффективный опыт. Дети трехмесячного возраста уже способны воспринимать и определять эмоции взрослого, который вступает с ними в контакт, как пишет об этом Г.С. Абрамова [1, с. 69].

Разграничение эмоциональных реакций происходит у ребенка 5-6 месяцев при выражении реакции удовольствия, а также и неудовольствия. Впоследствии с период раннего возраста ребенок формирует весьма расплывчатые представления об окружающей действительности на основании усвоения эмоциональных переживаний, связанных с контактом от окружающих предметов, на основании степени удовлетворения, либо неудовлетворения своих потребностей, при количестве контактов с чем-то приятным и неприятным. Отсюда следует, что первые эмоции от общения формируются в непосредственной взаимосвязи с органическими потребностями, их качеством и степенью их удовлетворения окружающей средой [38, с. 62].

Онтогенез социально-эмоционального развития переживает этапы в зависимости с развитием и совершенствованием эмоциональной сферы личности и ее способности к адаптации, как пишет об этом Т.В. Борисова [10, с. 8]. В период раннего и дошкольного детства ребенок приобретает

начальный аффективный опыт, а также начинает видеть взаимозависимость между определенной ситуацией и характерным эмоциональным состоянием. В период младшего школьного возраста происходит совершенствование уровня эмпатии, повышение способности к саморегуляции базовых инстинктов и импульсов, формируется достаточно обширная база эмоциональных знаний.

В период подросткового возраста личность развивает навыки осознанной эмоциональной регуляции, учится видеть и управлять эмоциональными состояниями окружающих, собственным состоянием. В юношеском возрасте личность способна преодолевать негативные эмоциональные реакции за счет сознательного переключения на другие эмоции или виды деятельности. В зрелом возрасте происходит укрепление и развитие большинства способностей, входящих в структуру социального интеллекта личности. В период пожилого возраста когнитивная составляющая социального интеллекта начинает ослабевать, а способность к определению эмоциональных реакций в значительной степени ослабевает.

Выводы по параграфу 1.1.

1. Модель социально-эмоциональной развитости в зарубежной школе психологии опирается на пятнадцать способностей человека, которые позволяют ему, во-первых, распознавать собственные эмоциональные состояния, во-вторых, видеть те или иные эмоциональные изменения среди окружающих людей, в-третьих, уметь гармонично и конструктивно использовать данные знания для установления взаимовыгодных отношений и, в-четвертых, использовать данные знания для собственной самоактуализации в условиях тех или иных видов деятельности.

2. По нашему убеждению, явление социально-эмоциональной развитости нашло свое отражение в отечественной психологической науке в XX века в формах смысловых переживаний, обобщений переживаний, интеллектуализации аффекта (в деятельности Л.С. Выготского), а также

социального мышления (в деятельности Т.Г. Визель), социального воображения (в деятельности Е.А. Сергеева).

3. Особенности социально-эмоциональной развитости представлены как компетенциями в социальной сфере (умение взаимодействовать, начинать, поддерживать, завершать коммуникативный контакт, быть заинтересованным в достижении единой цели коммуникации, уважать собеседников), так и в эмоциональной сфере (развитая эмпатия, умение регулировать собственное эмоциональное состояние и состояние окружающих, знание собственных эмоций и умение распознавать признаки эмоционального состояния окружающих).

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника в логике рассматриваемой проблемы**

Задачи:

1. Описать основные аспекты психического развития детей младшего школьного возраста.
2. Выделить ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте.
3. Охарактеризовать возрастную специфику социально-эмоциональной развитости младших школьников.

Границы младшего школьного возраста связаны с 7-10,11-летним периодом развития и становления личности, в рамках которого ребенок посещает занятия в начальной школе. Данный период развития, в частности, 7-8 лет в развитии ребенка сопряжен с комплексом психологических проблем, которые возникают у младшего школьника в связи с переходом из ДОО и начальную школу. Социальная ситуация развития ребенка резко изменяется: вокруг него появляется большее количество людей, он переходит из одного коллектива в другой, количество обязанностей резко возрастает. Стрессогенным является также и тот фактор, что в начальной школе к ребенку предъявляются более серьезные требования со стороны взрослых, что также может оказывать влияние на его социально-эмоциональное развитие, как считает Н.Д. Былкина [13, с. 15].

Период младшего школьного возраста является наиболее ответственным в условиях школьного детства. Вместе с тем, именно данный возрастной период наделен наиболее значительной чувствительностью в отношении социально-эмоционального развития: ребенок нацелен на включение в коллектив, получение положительной оценки взрослого, а его психическая и эмоциональная сфера активно развивается и усложняется.

Младший школьный возраст является чувствительным периодом для социально-эмоционального развития еще и потому, что развитие ребенка не

отягчено кардинальными физиологическими изменениями, как, например, в подростковом возрасте. Ребенок в лучшей степени предрасположен к усвоению новой информации, освоению новых видов учебной, познавательной, социально-коммуникативной деятельности, что и делает данный возрастной этап наиболее значимым в вопросах социально-эмоционального развития, как считает С.А. Курносова [34, с. 197]. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте выступает учебная деятельность, в рамках которой ребенок наиболее быстро осваивает новые навыки, наиболее охотно воспринимает и запоминает новую информацию.

Для того, чтобы определить специфику младшего школьного возраста в контексте выбранной темы данного исследования, рассмотрим особенности социального и эмоционального развития младшего школьника.

Входя в школьную жизнь, ребенок испытывает значительные преобразования во всех сферах своей повседневной жизнедеятельности. Изменяется его социальное положение: теперь он может объединять свои усилия со сверстниками, развиваться не только посредством игры, но также и в рамках учебной деятельности, досуговой деятельности. Социальное положение ребенка в классе крайне значимо для его самооценки и самоощущения, как считает Е.С. Ларина [36, с. 110]. На основании того, как его оценивают другие дети, а также и взрослый (учитель, родитель) формируется его первоначальное представление о себе, своих способностях, возможностях. Социальная оценка непосредственно связана с тем, насколько успешно он адаптируется к новым условиям, формирует внутреннюю позицию школьника, заинтересован в целом в обучении, развитии, общении со сверстниками.

Гармоничное и успешное общение является основным условием для развития и совершенствования младшего школьника в коллективе сверстников. Процесс общения – это сложный процесс, включающий в себя множество условий и факторов. То, насколько хорошо или плохо созданы необходимые условия для межличностной коммуникации в деятельности

младших школьников, напрямую зависит успешность или неуспешность их общения, как отмечает А.В. Селютина [54, с. 177]. В младшем школьном возрасте ребенок впервые осознает получаемый социальный опыт и, следовательно, заинтересован в том, чтобы его социальные умения развивались наиболее успешно.

В современной педагогике и психологии понятие социальных умений рассматривается в двух точках зрения: одни исследователи, раскрывая значение данного понятия, склонны уделять особое значение речевым способностям человека, используя которые он устанавливает коммуникативные связи с окружающими [21, с. 14]. Другие исследователи склонны рассматривать социальные способности с психологических аспектов, определяя не инструментарий, а общую способность, готовность младшего школьника вступить в акт коммуникации и с успехом достигнуть поставленных целей в общении [10, с. 5].

Таким образом, мы можем определить социальные умения как комплексное новообразование в психике ребенка младшего школьного возраста, включающее в себя владение основными речепроизводительными навыками для воспроизводства понятного для окружающих высказывания, умение распознать и понять точку зрения собеседника, а также применить те коммуникативные умения, которые позволят достичь согласия в беседе и изначальной цели коммуникации.

При депривации общения со сверстниками, ребенок в младшем школьном возрасте так и не научается выстраивать дружественные, партнерские отношения с незнакомыми людьми. При дефиците общения со взрослым он склонен впоследствии вырабатывать зависимость от мнения вышестоящих лиц, более взрослых людей, родителей, руководителей и т.д.

Тем не менее, одной из особенностей социальных умений в младшем школьном возрасте выступает индивидуально-личностный аспект, который основывается на том или ином типе темперамента и характера ребенка, а также на внешних условиях и особенностях общения, с которыми ребенок

сталкивался в рамках школы и во внеурочной деятельности. С другой стороны, в младшем школьном возрасте не наступает окончание формирования социальных умений. Говоря об относительном характере социальных способностей младшего школьника, Т.Д. Пашкевич пишет о том, что тот или иной тип темперамента закладывает основную базу для развития социальных способностей ребенка младшего школьного возраста, однако на конечный результат их формирования влияют стиль воспитания родителей, качество установленных связей с близкими и друзьями ребенка в данный период и последующие [61, с. 51].

Мы уже отмечали выше комплексный характер социальных умений. АА.В. Макаруч выделит следующие виды социальных способностей, которые входят в данное образование и приобретают свое выражение уже в период младшего школьного возраста:

- информационно-коммуникативная составляющая;

Данная составляющая содержит в себе основные умения начала, поддержания и заключения беседы, обмен высказываниями, определенный опыт и знание собеседника об окружающем мире и о самом себе, на основе которых будет строиться высказывание с использованием основных средств вербального и невербального общения.

- аффективно-коммуникативная составляющая;

Сюда входит умение личности распознать эмоциональное состояние партнера по общению и применить те образцы поведения, которые будут подчиняться заданным условиям общения. Такие черты как отзывчивость, внимательность, уважительное отношение к личности собеседника, склонность к эмпатии являются здесь ключевыми.

- регулятивно-коммуникативная составляющая;

Данная составляющая характеризует умение личности устанавливать отношения сотрудничества во время общения, принимать и просить помощь, применять те адекватные методы урегулирования конфликта для достижения результата, который устраивал бы обоих собеседников [38, с. 65].

Таким образом, мы видим, что для формирования социальных умений к периоду младшего школьного возраста требуется, во-первых, умение воспроизводить понятную для окружающих речь, отвечающую внешним условиям общения, во-вторых, реагировать на эмоциональные связи и особенности поведения, самочувствия собеседника, и, в-третьих, умение управлять процессом общения с таким расчетом, чтобы возникающие конфликты были улажены мирным способом, который бы не наносил психоэмоционального ущерба собеседнику.

Это означает, что социальные умения включают в себя комплекс компетенций или умений, необходимых для формирования и развития уже в начальный период развития личности ребенка. Выделяя ключевые компетенции социальных способностей, которые должны быть сформированы к концу младшего школьного возраста, Н.М. Ань говорит о следующих умениях:

- умение социальной перцепции;

Сюда входит умение понимать слова и поступки людей, воспринимать себя в структуре окружающего социокультурного пространства, оценивать собственные высказывания и поступки в отношении окружающих людей. В младшем школьном возрасте это умение развивается примерно к 9-10 годам, в 7-8 лет ребенок еще недостаточно ориентируется в социокультурном пространстве.

- гностические умения;

В структуру гностических умений входят любые навыки личности добывать и перерабатывать информацию, делиться ею с окружающими людьми посредством общения, а также осуществлять рефлексия и саморефлексию полученного коммуникативного опыта. Данные умения постепенно развиваются и зависят от условий, которые создают педагоги, родители. Многие дети в младшем школьном возрасте подвержены робости, неуверенности в себе, а личная и социальная успешность в коллективе позволяет им развивать данные умения.



- эмоционально-регулятивные умения;

Процесс общения выдвигает определенные требования и к допустимой эмоциональности собеседников. Тем не менее, существующие нормы поведения людей в общественном и социальном пространстве в значительной мере ограничивают возможность проявления чересчур ярких эмоций, в особенности, негативных. Сознательное ограничение и подавление эмотивных реакций подразумевает владение собственным сознанием и телом, саморегуляцией поведения, что и входит в структуру данной компетенции. В младшем школьном возрасте дети становятся более сдержанными, к концу возрастного периода они способны подавлять чрезмерно яркие эмоции. Однако они все еще остаются открытыми для аффектов.

- познавательные умения;

Способность запоминать и сохранять необходимую информацию в памяти, обмениваться ей в процессе общения, а также производить мыслительные операции – это ключевые характеристики развитости мышления, внимания и памяти, что является необходимым требованием для формирования познавательной компетенции. Данные умения активно развиваются в младшем школьном возрасте.

- интеракционные умения;

Выдержка, а также умение примерять несколько социальных ролей и успешно функционировать в различных слоях и уровнях общества: это основные структурные составляющие интеракционных умений. От того, насколько выгодно личность может «подать себя» при завязывании контактов зависит качество и широта социального круга общения, и общая успешность личности в формировании коммуникативных способностей. Ребенок младшего школьного возраста в совершенстве осваивает социальную роль ученика, одноклассника, соседа по парте, но следует отметить, что роль друга пока что недоступна в полной мере: дружественные

связи между младшими школьниками временные, подчинены учебной деятельности.

- включенность в знакомые системы современного общества;

Наличие невербальных средств общения неразрывно связано с устоявшимися символами и знаками, с которыми личности также следует ознакомиться и изучить для того, чтобы не быть неправильно понятой в процессе общения. В контекст данного умения входит знание основных вербальных и невербальных средств общения, паралингвистических и экстралингвистических средств оформления речи, владение необходимыми и выразительными жестами, мимикой, пантомимикой. Младшие школьники способны выразить свое настроение, состояние невербально, у них обогащается мимика.

- владение различного рода контекстами при понимании речи собеседника и производстве собственного высказывания [7, с. 23-24]. В младшем школьном возрасте дети не всегда способны осознавать социальный контекст той или иной ситуации.

Как уже было отмечено выше, значительные изменения затрагивают также и эмоциональную сферу в младшем школьном возрасте. Эмоции человека подразделяются на такие составляющие как: настроение, чувства, аффект, страсть. Они взаимосвязаны не с конкретным человеком, а с ситуацией, которая может включать в себя определенное количество тех или иных людей, знакомых человеку в определенном отношении. Также эмоциональные составляющие характеризуются гибкостью, изменчивостью, интенсивностью протекания и быстротой смены [5, с. 34]. Особенности развития эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте непосредственно связаны с субъективными и объективными факторами. Среди объективных факторов следует выделить фактор принадлежности личности к тому или иному полу. К субъективным факторам относятся особенности воспитания, межличностный опыт ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями, детьми во время обучения в ДОО и т.д.

Эмоции человека подразделяются на такие составляющие как:

- настроение;
- чувства;
- аффект;
- страсть.

И взаимосвязаны они не с конкретным человеком, а с ситуацией, которая может включать в себя определенное количество тех или иных людей, знакомых человеку в определенном отношении. Также эмоциональные составляющие характеризуются гибкостью, изменчивостью, интенсивностью протекания и быстротой смены [38, с. 179].

Существует несколько классификаций эмоций. Исследования П.В. Симонова четко подразделяют эмоции на положительные (то есть, те, которые способны вызывать положительные переживания и приятные чувства) и отрицательные (ощущения тогда становятся неприятными и носят определенный характер деструктивности в своем проявлении на многие сферы жизни человека) [59, с. 58]. Основными чертами положительных эмоций является свобода и эффективность их выражения, положительное влияние не только на психологию и эмоциональное состояние человека, но и на его физиологию. Основными операциями при негативных эмоциях, которые человек способен проявлять, являются избегание травмирующей ситуации и ее отрицание. Следует также заметить, что отрицательные эмоциональные состояния в два раза превышают по своему количеству и качеству воздействия на человека положительные эмоции. Только целенаправленной работой и самосовершенствованием, а также через обращение к специалистам, человек может сдвинуть удельный вес негативных эмоций в сторону положительных.

Как отмечает Э.Ф. Николаева, младший школьный возраст обнаруживает повышенную тревожность у мальчиков, однако относительно нейтральный тревожный фон у девочек [42, с. 170]. Уровень тревожности во многом обусловлен конкретными обстоятельствами и ситуациями, с

которыми ребенок связывает свои эмоциональные впечатления, однако и здесь гендер вносит определенные коррективы. Чем старше ребенок становится, тем более четко просматриваются типичные ситуации, которые вызовут тревогу у мальчиков или девочек, и сам характер этих ситуаций будет различаться.

Например, к младшем школьному возрасту можно заметить, что тревогу у девочек могут вызвать отношения с другими людьми, характер их впечатлений о личности девочки, качество взаимоотношений. Что стоит особенно отметить, опасаться девочки начинают не только ухудшения отношений с близкими людьми (друзьями, родственниками, педагогами), но также и контакта с незнакомыми людьми, потенциально представляющими для них опасность: с пьяницами, бродягами, хулиганами и пр.

Что касается тревожности мальчиков, то их опасения, в первую очередь, касаются непосредственных физических показателей: травмы, наказания, несчастного случая, который может повлечь за собой реальную физическую боль. По мере того, как ребенок вступает в процесс социализации в условиях школы, как пишет об этом О.В. Токарь, происходит его усвоение основных типичных чувств и эмоций, присущих женщине или мужчине [64, с. 23]. Классическим примером данного действия является замечание «Мужчины не плачут, и ты не плачь», сказанное вначале родителем в отношении обиженного ребенка, которое позднее трансформируется в убеждение ребенка в том, что мужчина обязан быть сдержанным и безэмоциональным. Мальчики так же, как и девочки в период младшего школьного возраста еще остаются достаточно эмоциональными, но начинают предпринимать попытки к саморегуляции своих эмоциональных проявлений.

К началу младшего школьного возраста дети начинают строго придерживаться известных им гендерных качеств для того, чтобы избежать насмешек и другого порицания со стороны взрослых людей. Таким образом, завершается их гендерное самоопределение.

Как указывает на это Т.М. Чурекова, девочки в младшем школьном возрасте чаще склонны проявлять такие качества как конформизм, эмоциональность, привередливость, капризность, плаксивость и консервативность [73, с. 54]. Конечно, на степень выраженности и частотности данных качеств в большей мере влияет социальное и культурное окружение ребенка, однако девочки оказываются более подверженными этим проявлениям эмоциональной сферы.

Мальчики же склонны к сдержанности, практичности, прагматичному взгляду на мир, активности, нонконформизму, агрессивности и критичности мышления. Такие качества как плаксивость, ранимость и пр. довольно быстро становятся управляемыми, и к завершению младшего школьного возраста мальчик способен сдерживать слезы, если ситуация не выходит за рамки травмирующей психологически или физически.

Эмоциональные реакции и проявления детей младшего школьного возраста становятся более богатыми, приобретают различные оттенки. Ребенок способен выразить сарказм, иронию, насмешку, используя при этом как вербальные, так и невербальные средства. В достаточной степени развивается и эмпатия: дети умеют поставить себя на место другого, представить эмоции и переживания обиженного ребенка, проявляют сочувствие, испытывают жалость, заинтересованы в том, чтобы окружающие люди, животные, растительный мир чувствовали себя хорошо при должном воспитании. Тем не менее, как замечает Н.Ю. Шуваева, достижение высокоразвитой эмпатии и накопление достаточного эмоционального багажа в младшем школьном возрасте взаимосвязано с тем, какие условия были созданы педагогами и родителями по развитию эмоциональной сферы младшего школьника [77, с. 12].

Выводы по параграфу 1.2:

1. Период младшего школьного возраста является сенситивным для развития как социальных умений, так и эмоциональной сферы ребенка. Ведущим видом деятельности является учебно-познавательная деятельность:

ребенок с интересом относится ко всему новому, получает удовольствие от освоения новых навыков, заинтересован в положительной оценке родителей и педагогов.

2. В период младшего школьного возраста происходит постепенное увеличение доли эмпатии, обогащение эмоционального опыта, что подкрепляется непосредственным приобретением опыта социальной деятельности с использованием эмоций в повседневной деятельности обучающихся.

3. Ребенок начинает осознанно относиться к собственному социальному положению в классе, тому, как на него реагируют сверстники. В младшем школьном возрасте начинают активно развиваться социальные умения (перцепция, эмпатия, вербальные и невербальные средства общения). Помимо этого, эмоции приобретают гендерный характер, эмоциональный багаж становится более объемным, богатым. Дети предпринимают попытки саморегуляции своего эмоционального состояния.

### **1.3. Хореография как средство и ресурс социально-эмоционального развития младших школьников в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации**

Задачи:

1. Определить явление хореографии в современных исследованиях.
2. Охарактеризовать хореографию как средство и ресурс социально-эмоционального развития младших школьников в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации
3. Выделить средства воздействия хореографии на социально-эмоциональное развитие младших школьников.

Ключевым понятием в содержании данной работы является феномен танца. Данное понятие выступает в качестве одного из наиболее трудоемких в своем описании, поскольку наука за все время собственного исследования данной категории выработала большое количество определений, раскрывающих как явление танца, так и явление культуры танца и танцевальной культуры. Наиболее общий подход к определению выделенных выше определений состоит в том, что данные понятия являются взаимозаменяемыми [8, с. 52]. Вместе с тем каждый из данных понятий также наделен и своей спецификой.

Большинство исследований, описывающих танец как культурно-психологический феномен, понимают его как культуру той или иной этнической общности, тем самым, характеризуя танец в качестве синонима для народной танцевальной традиции, как считает А.Н. Брусницына [11, с. 8]. Вместе с тем, данное понимание является достаточно узким, в то время как применение данного явления более, чем обширно.

Категория танца выступает в качестве социального феномена, который наделен способностью формирования вокруг себя определенного пространства, тем самым, включаясь и характеризуя ту или иную культуру.

Н.И. Шарова в своем исследовании определяет, что танец является, в первую очередь, явлением танцевально-пластического характера, которое следует понимать как определенную форму и достигнутый уровень в реализации способностей к телесно-пластической выразительности и изобразительности, которая была достигнута человеком или людьми в результате определенного уровня развитости этносоциума, выражаясь в нехудожественных формах жизнедеятельности (в быту, в коммуникации, в ритуалах и обрядах, в труде и т.д.) [75, с. 24]. Из данного определения видно, что категория танца является более широкой, нежели просто определенный набор ритмических действий, задействуя также и основные достижения этнической общности с учетом той или иной эпохи цивилизационного развития.

К отдельным компонентам танца Н.И. Шарова относит сам танец, а также и другие традиционные явления, используемые человеком для телесного и пластического самовыражения в условиях этносоциума [там же, с. 71]. Танец не может быть синонимом танцевальной культуры просто потому, что его семантика является гораздо более узкой, не подразумевающей всего этнокультурного и философско-бытийного понимания мира, который традиционно входит в категорию танцевальной культуры. Кроме этого, танец соединяет в себе не только художественное содержание, но также и бытийное выражение восприятия мира.

В.Н. Нилов, определяя явление танца, понимает под данным феноменом определенный способ существования танца в рамках повседневной культуры [43, с. 75]. Другими словами, танец как компонент танцевальной культуры не входит в категорию профессиональной деятельности, а является одним из системообразующих компонентов. Другие же компоненты концентрируются вокруг танца, который занимает центральное место в структуре танцевальной культуры. Структура танца как культурно-психологического феномена по В.Н. Нилову, носит следующий вид (см. рис. 1):





Рис. 1. Структура танца по В.Н. Нилову [43, с. 52].

Как видно из данного примера, в структуру танца, помимо самого танца, входят категории пространственно-временного кода, предметного кода, нормативно-рефлективного кода, а также социального кода.

Пространственно-временной код включает в себя явления места, специальных помещений, где организуется танцевальная деятельность (например, торговые площади, дворцовые залы, Дома культуры, клубы в разные временные эпохи развития танцевальной культуры). В структуру предметного кода входит специфика одежды и танцевальной атрибутики, которая используется во время танца (специфические танцевальные костюмы и платья, соответствующая обувь, пуанты и т.д.). Тем не менее, говоря об атрибутике во время исполнения танца, Н.Б. Крашенинникова отмечает, что они далеко не всегда являются обязательными: многие практики танцевальной деятельности допускали и продолжают допускать отсутствие специальной одежды для танцев [33, с. 22]. С другой стороны, в некоторых аспектах предметный код является необходимым условием: например, в народных и ритуальных танцах (веера, сабли, культурные и религиозные артефакты и т.д.).

На уровне социального кода следует понимать ту или иную аудиторию танца, иерархию отдельных членов танцевального сообщества, а также существующие правила поведения, в соответствии с которыми танец реализуется в условиях пространства. Примером такого правила может быть, например, «белый танец», который подразумевает, что дамы имеют право пригласить кавалеров для танца.

Нормативно-рефлективный код включает в себя наличие танцевального этикета, а также тех правил, которых необходимо придерживаться во время непосредственного исполнения танца. Данный код затрагивает наличие официальных предписаний, связанных с явлением танцевальной культуры, с системой танцевального образования, а также материалы, которые по своему содержанию затрагивают танцы (живопись, литературу, скульптуру и т.д.).

Также существует теория о распределении видов танца в зависимости от исторического развития на несколько эпох. И.Г. Есаулов предлагает выделять танцы Древней Руси, танцы Средневековья, танцы культуры эпохи Возрождения, танцы культуры Советской эпохи, а современные танцы [22, с. 77].

Хореографическая деятельность выступает в качестве самобытной формы творческой деятельности, которая включена в ключевые принципы и закономерности развития общества, как определяет данный феномен в области культуры Т. Барышникова [9, с. 62]. Танец представляет собой искусство, которое способно отобразить окружающую жизнь за счет отдельных символов. Отличительные особенности танца состоят в том, что передача всего комплекса культурно-психологических переживаний происходит без слов, посредством пластики человеческого тела и мимики танцора.

Танец также выступает в качестве способа для невербальной формы самовыражения, которая реализуется за счет набора ритмических организованных и включенных в пространство и время телодвижений, как

добавляет также Т.В. Пуртова [48, с. 41]. Для целей эмоционального-развития, а также художественной, эстетической культуры личности младшего школьника танец занимает важное место как инструмент эстетического воспитания.

Регулярные занятия хореографической деятельностью положительно сказываются на физической форме ребенка, а также способствуют росту его духовного потенциала, как отмечает Т.П. Тычинкина [65, с. 83]. В танце все аспекты уравновешены между собой и находятся в гармонии, поэтому они всегда привлекают детей, подростков, а также взрослых учеников. Однако формирование навыка принимать участие в действительно грамотно организованном танце – результат многолетних тренировок.

В условиях изучения танца возможно сформировать наиболее значимые элементы эмоционально-волевой сферы детей: обучить их дисциплинированности, трудолюбию и терпению, что впоследствии они будут применять не только в творчестве, но также в обучении, в бытовой жизнедеятельности, как отмечает также И.Г. Есаулов [22, с. 42]. Однако достижение подобных качеств посредством танца также возможно только в условиях целенаправленной и длительной работы.

Танец также способствует повышению уровня ответственного отношения к собственным обязанностям, к выполнению поставленной задачи. Принимая участие в парных и групповых танцах, ребенок осознает, что своим опозданием подведет группу, поскольку все члены хореографического коллектива взаимосвязаны между собой, поэтому невозможно подводить их, не выучив и не отработав определенных движений, а также просто не придя на занятие.

Также важное место играет и воспитание ответственного отношения к собственной внешности. Дети приучаются следить за своей осанкой, за собственной прической, своим внешним видом, работа с костюмами во время танца воспитывает аккуратное отношение к любой одежде, которую они носят [19, с. 56].

Также танец способствует воспитанию и освоению ключевых норм и правил этикета, которое также значимо в воспитании личности ребенка. Дети включены в социально-возрастную иерархию, не перечат взрослым, если неправы, а также с вниманием относятся к окружающим людям: мальчики подают руку выходящей из транспорта матери, бабушке или сестре, просто девочке. Совместная танцевальная деятельность положительно сказывается на развитии способности детей к эмпатии, вниманию, заботе о других.

Также необходимо отметить, что танцевальная деятельность положительно сказывается на уровне естественного развития ребенка, в частности, при совершенствовании его физического развития. Танец также служит и средством профилактики против заболеваний, связанных с гиподинамией, которая довольно часто возникает в жизни современных учеников [6, с. 19]. Танец способствует исправлению осанки ребенка, коррекции плоскостопия, увеличивает потенциал системы кровообращения, вестибулярного аппарата, способствует укреплению и развитию мышечной ткани. Танец, таким образом, является эффективным средством не только в эстетическом и духовном развитии учеников, но также и важным инструментом их физического совершенствования.

Занятия танцами в хореографическом коллективе являются важным дополнением и продолжением социально-общественной жизни ребенка, служат ресурсом для обогащения жизни. Эстетические переживания, с которыми ребенок сталкивается в рамках танца, обогащают его чувственный опыт, ведут к осознанию собственного места в мире, в искусстве, что крайне важно для духовно-нравственного развития ребенка в любом возрасте, как считает С.И. Аванесова [2, с. 65].

Результатом воспитания ребенка в условиях танца является формирование творческой личности, наделенной конкретным набором действий, а также способностью к эстетическому воспитанию в хореографическом искусстве. Если занятия танцами не подчинены идее эстетического воспитания и развития творческой инициативности ребенка,

недостижимой становится цель формирования всесторонне и гармонично развитой личности. Отсюда следует, что задачей для каждого педагога выступает подготовка учеников к преобразовательной деятельности на основании полученного эстетического опыта и технической готовности к танцу. В ответственности педагога-хореографа находится задача развития и укрепления среди учеников потребности в контакте с хореографическим искусством, способности к распознаванию ключевых образов, смыслов и символов.

Выводы по параграфу 1.3:

1. Хореография наделена положительным потенциалом в повышении социально-эмоциональной развитости детей, поскольку соединяет в своей структуре музыку, пластику, заставляет эмоционально переживать чувственный опыт, выражать его посредством движений, приобретать опыт создания художественного образа, который также необходимо реализовать за счет танца и эмоциональных реакций. Помимо этого, в танце дети учатся сотрудничеству и взаимодействию, что также развивает их социальные качества.

2. Значимость танца в развитии и воспитании учащихся не нуждается в излишних доказательствах. Само по себе, хореографическое искусство воспитывает музыкальный слух, ритмику, воспитывает движения тела и совершенствует регуляторную сферу организма и психики человека.

3. Регулярные тренировки и занятия в детской школе искусств, подкрепленные обязательными разминками, процессом изучения новых движений и танцев развивает у детей привычку внимательно относиться к своим обязанностям, нести ответственность за собственное посещение, эмоционально переживать явления искусства, а также выстраивать межличностное взаимодействие с окружающими детьми на основании языка танца.

#### **1.4. Отечественный и зарубежный опыт социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования**

Задачи:

1. Изучить отечественный опыт социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования.
2. Определить подходы зарубежных ученых и практиков к социально-эмоциональному развитию младших школьников в условиях хореографии.
3. Выделить актуальные методы и формы социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии.

Младшие школьники владеют естественной грацией и свободой тела. Энергичные и активные, они все свое поведение проявляют через движение. Чем младше ребенок, тем больше свободы и легкости имеет его тело. Изначально почти всю информацию об окружающем мире ребенок получает через телесные ощущения, поэтому на разных участках тела имеются зоны, «запоминающие» положительные и отрицательные отпечатки его общения с миром.

Тревожный, робкий, скрытный ребенок уже к младшему школьному возрасту выглядит сутулым, «согнутым», малоподвижным и пассивным. У многих агрессивных, гиперактивных детей часто наблюдаются болезни внутренних органов, появляются травмы и переломы. Взаимосвязь психики и тела очевидна, как считает Г.М. Андреева [5, с. 32].

Чем меньше мышечных зажимов и отрицательных отметин на теле человека, тем здоровее, свободнее и благополучнее он себя ощущает. Именно поэтому нужно использовать в развитии ребенка не только методы

воздействия на его сознание и мышление, но и упражнения, отвлекающие контроль сознания над телом, то есть телесные и танцевальные методы.

На занятиях с коллективом Т. Барышникова предлагает упражнения, развивающие пластику, гибкость, легкость тела, снимающие мышечные зажимы, дающие ребенку ощущение свободы и радости, способствующие игровой инициативе, стимулирующие моторное и социально-эмоциональное самовыражение [9, с. 66]. Для выполнения упражнений необходима музыка разных темпов и жанров. Совместные музыкальные, танцевальные и двигательные занятия детей способствуют укреплению эмоциональных контактов, взаимопониманию и доверию. Кроме того, выполняя движения в детях гармонично соединяются техники, направленные на развитие общительности, выход агрессии и страхов, на снятие психоэмоционального напряжения.

Успех в музыкально-ритмическом и социально-эмоциональном развитии детей зависит в первую очередь от того, насколько сам педагог увлечен движением под музыку и владеет выразительным движением, как считает И.Г. Маракушина [39, с. 14]. Проведение совместных занятий детей и педагогов, развивающих и тренирующих как учеников, так и педагогов, формирующих у обучающихся осознанное отношение к самому процессу движения, умение анализировать глубинные процессы, внешне проявляющиеся в мимике и пантомиме.

В ритмической пластике движения должны соответствовать музыке. Музыка – это не фон, не просто удобный ритм, а средство приобщения детей к музыкальному искусству, и от того какие впечатления ребенок получит в детстве, во многом зависит его дальнейшее эстетическое и социально-эмоциональное развитие, как считает Л.П. Айкина [3, с. 285].

На первом этапе педагог опирается на способность детей к подражанию животных, птиц, людей, игрушек, которая в них ярко выражена. Второй этап обучения способствует развитию у детей умений

самостоятельно исполнять выученные ранее упражнения, композиции в целом и отдельные движения.

Третий этап работы – подведение детей к творческой интерпретации музыкального произведения развитие способности к самовыражению в движении под музыку, формирование умения самостоятельно подбирать и комбинировать знакомые движения и придумывать собственные, оригинальные упражнения.

Реализация этих задач наиболее важна, так как именно в развитии творчества, способности к импровизации концентрируется основная идея – владение собственным телом, тонкость музыкального восприятия, нестандартность мышления, психологическая свобода, эмоциональное развитие.

В процессе занятий хореографией в направлении социально-эмоционального развития младших школьников О.В. Антонова рекомендует руководствоваться общей заповедью «Не навреди!», поэтому предлагает следующие принципы работы:

- нужно постоянно следить за состоянием детей на занятиях;
- физическая нагрузка должна быть дозированной;
- обеспечивать, чтобы в условиях танца дети взаимодействовали друг с другом;
- создавать условия, чтобы дети в процессе танца переживали те или иные роли, сюжеты, выражали эмоции пластикой, осмысленно подходили к содержанию танца [6, с. 19].

Создание теплой, дружественной и непринужденной атмосферы игрового общения ребенка и взрослого – одно из важных условий полноценного развития детей в направлении социально-эмоционального развития средствами хореографии, как считает также О.Б. Бубнова [12, с. 15]. Необходимо организовать занятия с учащими таким образом, чтобы они проходили без принуждения, муштры, излишних указаний и замечаний.



Самое главное – не столько результат деятельности, отточенности движений в пляске, сколько сам процесс движения, доставляющий радость.

Для успешного проведения урока необходимо обеспечивать психологический комфорт, чувство защищенности каждому ребенку, чтобы у него не было боязни сделать что-нибудь не так, проявить свое неумение и т.д. Поэтому не нужно делать детям замечаний вслух, а наоборот, нужно подбадривать их, хвалить, стремиться сделать привлекательным процесс занятий путем подбора яркой музыки, оригинальных двигательных упражнений, вызывающих у детей эмоциональный отклик, варьированием игровых ситуаций, сюрпризных моментов.

Образно-игровые упражнения развивают не только пластичность, выразительность движений, но и тренируют ловкость и точность, координацию, и что очень важно, развивают воображение детей, их эмоции, умение «оживлять» игровой персонаж, животное, игрушку и т.д., как отмечает также Д. Зайфферт [23, с. 155]. Данный автор предлагает несколько игровых упражнений для коррекции социально-эмоциональных отклонений у детей младшего школьного возраста:

1. «Сиамские близнецы» (для детей с затруднениями в общении).

Дети разбиваются на пары, встают плечом к плечу, обнимают друг друга одной рукой за пояс, одну ногу ставят рядом. Теперь они сросшиеся близнецы: 2 головы, 3 ноги, одно туловище и 2 руки. Необходимо включить музыку и предложить им потанцевать.

Совет: чтобы третья нога была «дружной», её можно скрепить веревочкой.

2. «Гармоничный танец» (для снятия страхов и повышения уверенности в себе).

Дети разбиваются на пары. Один закрывает глаза (лучше надеть повязку). Встают против друг друга, прикасаются легко ладонями. Звучит плавная музыка. Ведущий (с открытыми глазами) делает плавные движения руками, телом, приседает, слегка отходит в сторону, вперед, назад. Задача

ведомого – следовать за руками ведущего и повторять его движения, не потеряться. При этом важно не допускать смены ролей, то есть ведомый не должен вести ведущего.

3. «Нет! Да!» (для снижения агрессии и ослабления негативных эмоций).

Под веселую музыку дети свободно бегают по залу и громко-громко кричат «Нет! Нет! Нет!». Встречаясь, заглядывают друг другу в глаза и еще громче кричат «Нет! Нет! Нет!». При смене музыки дети продолжают бегать, но кричат уже «Да! Да! Да!», заглядывая друг другу в глаза.

4. «Театр прикосновений» (для саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения у детей).

Ребенка просят свободно лечь на коврик в позу «звезды» и закрыть глаза. Включается спокойная музыка. Все остальные участники наклоняются и нежно, осторожно необычным образом касаются тела лежащего. Можно одновременно прикоснуться одним пальцем ко лбу, а ладонью к ноге, ребром ладони к животу, кулачком к руке. Все одновременно начинают и заканчивают прикосновения. Затем лежащего оставляют на несколько секунд в расслабленном состоянии.

Совет: преподаватель должен следить за силой прикосновений, поглаживаний должно быть мало [23, с. 112-113].

Т.Г. Киселева, говоря о возможностях хореографии в направлении социально-эмоционального развития младших школьников, предлагает применение сюжетно-игрового танца. Сюжетно-игровой танец оказывает не малое воспитательное воздействие: умение работать в коллективе, четко взаимодействовать со всеми участниками, формируется чувство товарищества, развивается произвольность (вырабатывается активное торможение, дети приучаются делать четкие остановки с окончанием музыки, точно переходить с одного движения на другое), воспитывается активность и инициатива, появляется уверенность в себе, повышается самооценка [26, с. 235]. Особое значение через все занятия сюжетно-игровым

танцем отводится задаче пробуждения творческой инициативы, воображения и фантазии в музыкальной, двигательной и эмоциональных сферах. Для ее решения используются следующие методы и приемы:

1. Выразительное исполнение музыкального произведения.
2. Словесные методы: беседы, пояснения, рассказы детей, чтение художественных произведений.
3. Наглядные методы: рассматривание репродукций, иллюстраций, демонстрация реальных предметов, игрушек.
4. Двигательный метод: импровизация детей, работа над позой, жестом, ритмом, их выразительностью.
5. Метод упражнений: индивидуальные и групповые.

Всю работу целесообразно проводить через 4 темы. Танцевальные сюжеты, которые включены в данные темы, нацелены на развитие выражения эмоций и чувств. При тематическом построении системы работы учитывается мифологичность мышления ребенка, то, что ребенок одушевляет, окружающий его мир.

1. Животные и птицы в танце (дети учатся создавать образы, проживать различные эмоциональные состояния с помощью движения, мимики, пантомимики).
2. Природа и ее явления в танце (дети учатся передавать в танце образы природы движениями, созвучными настроению музыки).
3. Сказочные персонажи в танце (дети учатся полноценно выражать черты характера сказочных героев, в образных движениях).
4. Настроения, чувства, характеры людей в танце (дети учатся различать разные оттенки настроений, содержание темы, побуждает к сопереживанию).

Повторяемость тем в каждой возрастной группе (принцип цикличности), дает возможность не раз пережить знакомые эмоции, испытать новые чувства на разном музыкальном материале. Одна тема занимает около двух месяцев в каждой возрастной группе. На новом возрастном этапе она

усложняется и в плане воспринимаемой музыки, и в движениях, и в структуре танца, и в выражаемых эмоциях. Принцип адаптивности позволяет гибко применять содержание и методы работы в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Музыка подбирается к танцу в соответствии с темой и сюжетом, ее эмоциональное содержание соответствует эмоциональному опыту ребенка, способности сопереживать определенным чувствам конкретного музыкального образа, как описывает подобный подход в работе Т.Г. Киселева [26, с. 126].

Движения танца органически связаны с музыкой, помогают глубже проникнуть в эмоционально-образное содержание той или иной пьесы. В соответствии с характером музыки – то веселым, живым, бодрым, решительным, волевым, жизнеутверждающим или порывистым, то грустным, задумчивым, нежным, спокойным, напевным рождается и характер движения. В одних случаях энергичные, активные, в других мягкие, плавные, сдержанные или свободные, непринужденные. Изменяется характер музыки, появляются какие-то новые оттенки в пределах одного характера, настроения, дети непременно замечают и это наталкивает их на изменение характера движения. Дети создают яркие образы близкие и понятные им, которые в свою очередь легко поддаются передаче в движении. Дети с увлечением импровизируют.

Немаловажную роль в развитии социально-эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста играют также занятия психогимнастикой, на которых с помощью этюдов, упражнений, пантомимических загадок, стихов, потешек дети успешно, каждый по-своему, разыгрывают тот или иной образ, сюжет, постигая возможности своего тела, его «могущество», радуясь свободе своих движений, повелевая ими, как отмечает Дж. Ходоров [70, с. 98]. У ребенка появляется уверенность в себе, повышается эмоциональная устойчивость, а значит адекватность поведения в разных жизненных ситуациях. При выборе упражнений перед детьми ставится задача: «Познай себя через другого», то есть:

1. Важно фиксировать внимание на чужих проявлениях эмоций.
2. Необходимо подражательно воспроизводить чужие эмоции.
3. Следует фиксировать внимание на своих мышечных ощущениях при выражении эмоции, анализировать и описывать их.

4. Важно воспроизводить эмоции в упражнениях.

Музыка, которая используется во время упражнений, усиливает эмоции, делает ярче образные представления детей, помогает войти в нужное эмоциональное состояние. Кроме этого, необходимо работать над выразительностью движений, выполняя упражнения необходимые для создания нужного образа, включая выполнение основных движений: бег, ходьба, прыжки. Это развивает двигательные навыки детей, способствует развитию мышечного чувства.

Выстраивание сюжета (композиции) танца, придумывание названия ему развивает воображение и творчество детей. Процесс вербализации занимает важное место, так как помогает ребенку полнее осознать образ, как отмечает также К.И. Чижова [72, с. 93]. Замечательно то, что дети хорошо чувствуют партнера в танце, учатся понимать композиционную структуру танца: завязку, развитие, кульминацию, развязку.

Определяя возможности применения хореографии в направлении социально-эмоционального развития детей младшего школьного возраста, Е.Г. Пивченко говорит о уроках хореографии с включенным компонентом актерского мастерства. Целью занятий хореографией с элементами актерского мастерства является:

- развитие художественно-творческих способностей средствами хореографии, быть предельно ритмичным и выражать свои музыкальные впечатления;

- расширение кругозора, образно-художественного восприятия мира, воспитание общей культуры, коллективизма и гуманизма [46, с. 125].

Для выполнения поставленной цели определены задачи:

1. Формирование правильной осанки, укрепление суставно-двигательного и связочного аппарата, развитие природных физических данных;

2. Ознакомление детей с историей возникновения и развития танца;

3. Поэтапное овладение основами народно танца, с элементами свободной пластики в игровой форме, образно-ассоциативной, эмоциональной форме с опорой на содержательный и выразительный материал;

4. Развитие элементарных пространственных представлений, ориентация детей в ограниченном сценическом пространстве, в композиционных перестроениях танцевальных рисунков-фигур.

На таких занятиях используется большой арсенал движений. Упражнения направлены на развитие всех мышц и суставов. Наряду с этим ритмичная музыка, танцевальные движения создают положительные эмоции, снижают психологическое утомление, повышая работоспособность организма, стимулируя у ребенка желание, заниматься физическими упражнениями.

Учитывая, что способности детей индивидуальны, создаются наилучшие условия для самовыражения каждому ребенку: для этого занятия проводятся по подгруппам, используется имитация различных персонажей, умение импровизировать.

Работа над танцевальным творчеством начинается с простых импровизаций, различных переплясов. Затем дети придумывают не только отдельные движения, соответствующие характеру музыки, но и целые композиции и сюжеты. Особенно стараюсь обращать внимание на выразительность танцевальных импровизаций. Детям очень нравится, что они сами могут сочинить движения, пляски, проявляют всё большую и большую активность. Прослушав музыку того или иного жанра, дети с удовольствием сочиняют польку или вальс.

В младшем школьном возрасте дети уже сравнительно хорошо управляют своими движениями, их действия под музыку вполне свободны, легки и четки, они без особого труда используют танцевальную импровизацию. Дети произвольно владеют навыками выразительного и ритмического движения. Они могут передать движениями разнообразный характер музыки, динамику, темп, несложный ритмический рисунок, надо лишь научить раскрепощаться ребенка, отсюда появляется творческая активность, которая развивается постепенно путем целенаправленного обучения, расширения музыкального опыта, активизации чувств, воображения и мышления, как отмечает И. Рутберг [51, с. 114].

Выводы по параграфу 1.3:

1 Отечественные подходы затрагивают возможности включения специализированных социально-эмоциональных игр под музыку, творческое взаимодействие обучающихся и педагогов в рамках танца, применение сюжетно-игровых танцев с использованием сюжетов, персонажей, тематики, использование психогимнастики в танцевальной деятельности, совмещение занятий хореографии и элементами актерского мастерства, а также включение в занятия хореографией компонента импровизации и развития творческих способностей.

2. Зарубежные существующие подходы определяют значимость возрастного принципа, принципа формирования положительного эмоционального опыта, принципа соединения эмоционального, социального и танцевального компонентов в единый танец.

3. Наиболее актуальные методы повышения социально-эмоциональной развитости обучающихся посредством хореографии представлена методами для освоения техники танца, методами для художественной импровизации, а также методами для взаимодействия с педагогом и партнерами во время репетиций и выступлений.

Выводы по главе 1:

1. Модель социально-эмоциональной развитости в зарубежной школе психологии опирается на пятнадцать способностей человека, которые позволяют ему, во-первых, распознавать собственные эмоциональные состояния, во-вторых, видеть те или иные эмоциональные изменения среди окружающих людей, в-третьих, уметь гармонично и конструктивно использовать данные знания для установления взаимовыгодных отношений и, в-четвертых, использовать данные знания для собственной самоактуализации в условиях тех или иных видов деятельности. Явление социально-эмоциональной развитости нашло свое отражение также и в отечественной психологической науке, которое вводилось психологами XX века в форме смысловых переживаний, обобщений переживаний, интеллектуализации аффекта (в деятельности Л.С. Выготского), в форме социального мышления (в деятельности Т.Г. Визель), в форме социального воображения (в деятельности Е.А. Сергеева). В период младшего школьного возраста происходит постепенное увеличение доли эмпатии, обогащение эмоционального опыта, что подкрепляется непосредственным приобретением опыта социальной деятельности с использованием эмоций в повседневной деятельности обучающихся.

2. Период младшего школьного возраста является сенситивным для развития как социальных умений, так и эмоциональной сферы ребенка. Ведущим видом деятельности является учебно-познавательная деятельность: ребенок с интересом относится ко всему новому, получает удовольствие от освоения новых навыков, заинтересован в положительной оценке родителей и педагогов. Также ребенок начинает осознанно относиться к собственному социальному положению в классе, тому, как на него реагируют сверстники. В младшем школьном возрасте начинают активно развиваться социальные умения (перцепция, эмпатия, вербальные и невербальные средства общения). Также активно развивается и эмоциональная сфера: эмоции приобретают гендерный характер, эмоциональный багаж становится более объемным,



богатым. Дети предпринимают попытки саморегуляции своего эмоционального состояния.

3. Хореография наделена положительным потенциалом в повышении социально-эмоциональной развитости детей, поскольку соединяет в своей структуре музыку, пластику, заставляет эмоционального переживать чувственный опыт, выражать его посредством движений, приобретать опыт создания художественного образа, который также необходимо реализовать за счет танца и эмоциональных реакций. Помимо этого, в танце дети учатся сотрудничеству и взаимодействию, что также развивает их социальные качества. Само по себе, хореографическое искусство воспитывает музыкальный слух, ритмику, воспитывает движения тела и совершенствует регуляторную сферу организма и психики человека. Вместе с тем, регулярные тренировки и занятия в детской школе искусств, подкрепленные обязательными разминками, процессом изучения новых движений и танцев развивает у детей привычку внимательно относиться к своим обязанностям, нести ответственность за собственное посещение.

4. Отечественные подходы затрагивают возможности включения специализированных социально-эмоциональных игр под музыку, творческое взаимодействие обучающихся и педагогов в рамках танца, применение сюжетно-игровых танцев с использованием сюжетов, персонажей, тематики, использование психогимнастики в танцевальной деятельности, совмещение занятий хореографии и элементами актерского мастерства, а также включение в занятия хореографией компонента импровизации и развития творческих способностей. Большинство существующих зарубежных подходов определяют значимость возрастного принципа, принципа формирования положительного эмоционального опыта, принципа соединения эмоционального, социального и танцевального компонентов в единый танец. Наиболее актуальные методы повышения социально-эмоциональной развитости обучающихся посредством хореографии представлена методами для освоения техники танца, методами для

художественной импровизации, а также методами для взаимодействия с педагогом и партнерами во время репетиций и выступлений.

## **Глава 2. Организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации, результаты ее апробации**

Цель: разработка, апробация и оценка результатов организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

### **2.1. Организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии, ее программно-методическое обеспечение в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации**

Задачи:

1. Сформировать организационно-педагогическую модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.
2. Определить содержательное наполнение организационно-педагогической модели.
3. Описать методику организации занятий хореографией в соответствии с составленной организационно-педагогической моделью.

Под моделью мы понимаем содержательную структуру, план с указанием основных направлений преобразующей педагогической деятельности, который может быть адаптирован для образовательной среды в целях изменения обнаруженных противоречий, либо недостатков.

Ее организационной составляющей является серия тренировочных занятий с младшими школьниками, в рамках которых происходит освоение современных элементов танца, развитие способности к импровизации, разработке художественного образа и взаимодействия на основании данного образа с другими участниками танца, что, в итоге, будет способствовать социально-эмоциональному развитию обучающихся.

Модель предполагает реализацию на протяжении полугода и соответствует требованиям ключевых положений нормативно-правовых актов в сфере преподавания хореографии в дополнительном образовании общеобразовательной организации:

- Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Приказ Министерства образования Российской Федерации от 29.08.2013г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»;

- Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 04.07.2014г. № 41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей».

В педагогическую составляющую мы включили целеполагание, содержание работы с обучающимися по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии.

Так цель организационно-педагогической модели мы видим в создании условий для развития хореографических способностей, повышения уровня социально-эмоциональной развитости у детей различных возрастных групп

при изучении хореографических дисциплин в системе дополнительного образования в общеобразовательной организации.

Задачами организационно-педагогической модели являются:

1. Освоение техники хореографической деятельности.
2. Развитие социальных и эмоциональных качеств обучающихся за счет импровизации и экспериментирования в танце.
3. Совершенствование способности конструировать и осознавать художественный образ в танце.

Организационно-педагогическая модель подразумевает внедрение хореографических дисциплин при работе как с аудиторией начинающих танцоров, так и в аудитории продвинутых обучающихся в следующей последовательности (рис. 1):

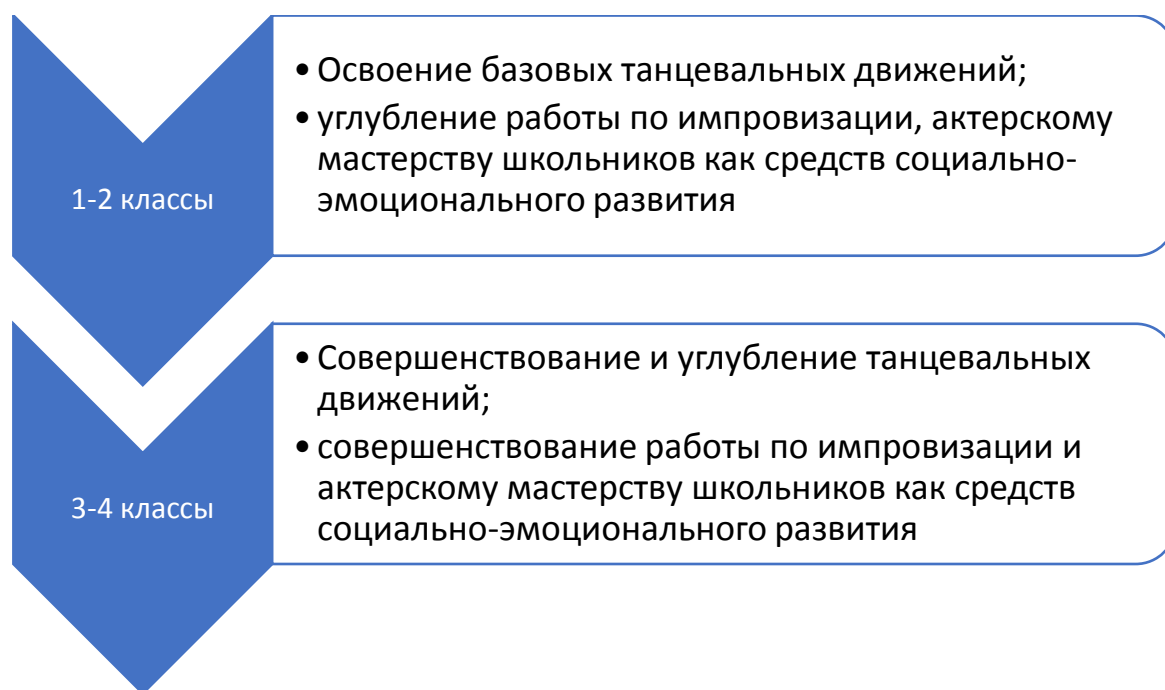


Рис. 1. Уровни организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации

Из представленного выше рисунка видно, что работа ведется по двум основным направлениям: освоение танцевальных движений в рамках хореографических дисциплин, а также работа по овладению навыками

импровизации и актерскому мастерству учеников как средств социально-эмоционального развития обучающихся.

Комплекс приемов может быть представлен в виде схемы (рис. 2):



Рис. 2. Направления работы по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации

Необходимо отметить, что данная модель выступает в качестве организационной основы при реализации дополнительной образовательной программы в общеобразовательной организации, рассчитана исключительно на участие детей младшего школьного возраста, не имеющих начальной хореографической подготовки.

Представим содержание данных занятий в соответствии с тематикой описанных выше направлений организационно-педагогической деятельности. Основные направления работы проводятся в каждой возрастной группе с учетом принципа рационального планирования нагрузки в соответствии с возрастом учеников.

#### 1. Джаз в танце: импровизация и эксперимент.

Ученики изучают такие разновидности джазового танца как афро, фристайл, стрит. Изучению каждого направления джазового танца

посвящается до 3 занятий. В контексте занятий сосредоточены следующие приемы на организацию социально-эмоционального развития в соответствии с направлениями:

А. Техника танцевального исполнения:

- основные движения афро, фристайла, бродвея, пластика движений, знакомство с этническим и культурно-историческим фоном, на котором возникли данные направления;

- конструирование на основе подражания кратких фрагментов с использованием изученных движений;

- комбинация движений в соответствии с выбранными течениями (приемы «Джазовая мозаика», «Dance ring») на отработку изученных движений.

Б. Социально-эмоциональное развитие за счет импровизации, экспериментирования:

- прием «индивидуальной мастерской»: участники становятся в круг и под музыку разрабатывают собственные движения на основании полученных знаний в выделенной области;

- прием «джазовая солянка»: участники комбинируют уже знакомые им движения классического танца и изучаемого направления современного танца;

- прием «джазовый эксперимент»: участники ставятся в ситуацию игры, в которой вместо слов необходимо под музыку общаться пластикой и движениями. Используя полученные знания в выделенной области, происходит развитие сюжета без слов.

В. Социально-эмоциональное развитие за счет работы над конструированием образа:

- руководитель знакомит учащихся с содержанием джазового спектакля, представляет ситуацию, роли, основной сюжет. Происходит распределение ролей, при этом четкого описания роли не дается, предоставляется свобода для собственного творчества;

- происходит подготовка джазового спектакля, отработка движений, руководитель работает индивидуально с участниками, формируя портрет их образов: ученики создают иллюстрацию, подбирают возможные примеры, в которых присутствуют образы, похожие на их образы, определяют необходимое оснащение (костюм, грим, прически), которое позволит им выразить себя через образ при представлении;

- происходит представление спектакля и последующее обсуждение с участниками собственных успехов: выделяются положительные и отрицательные моменты, успехи и неудачи, которых достигли участники, те аспекты, которые хотелось бы исправить в будущем.

## 2. Модерн в танце: чувственность и образ.

Участники знакомятся с таким явлением в контексте современного танца как модерн, и изучают его основные примеры: сам модерн и контемпорари. На знакомство с данным видом танца также уходит по 3 занятия в соответствии с блоками:

### А. Техника танцевального искусства:

- руководитель знакомит с примерами танца модерн и контемпорари, демонстрирует примеры подобных танцев, совместно с учениками анализирует, какие направления вошли в танец, какие элементы присутствуют. Происходит определение исторической ситуации возникновения данного вида современного танца, особенности движений, настроения и образов, которые создаются в рамках данного танца;

- отработка ключевых движений и танцевальных связок при переходе настроения музыки на основе подражания;

- изучение основных примеров танца на основе подражания с возможностью изменения некоторых элементов в соответствии с интересом участников и их вкуса.

Б. Социально-эмоциональное развитие за счет импровизации, экспериментирования:



- прием «неполной импровизации»: ученики разбиваются на пары и вначале повторяют движения друг за другом, по сигналу: приступают к собственной импровизации;

- прием «применение экспериментального танца»: вначале ученики заслушивают музыкальное сопровождение, затем начинают экспериментировать, опираясь на движения руководителя, но с обязательным изменением;

- прием «битва новаторов»: состязание на импровизацию и эксперимент в танце: ученики разделяются на две группы, каждая из которых вольна применять как изучаемые движения, так и движения из джаза, и уже знакомые им классические движения. Время раунда: по 2 минуты для каждой группы. Выигрывает та группа, которая дольше продержится на сцене.

В. Социально-эмоциональное развитие за счет работы над конструированием образа.

- руководитель знакомит учащихся с явлением дивертисмента в танце, представляет некоторые примеры из балетов М.М. Фокина. Происходит совместный анализ особенностей данного вида танца, образов танцоров, особенностей их пластики, перемещения по сцене, костюмов и внешних признаков, выражающих образ;

- происходит разработка структуры дивертисмента: в качестве домашнего задания ученики получают разработку собственного номера, где особое внимание следует уделить, в первую очередь, характеристикам образа. Представление образов происходит на следующем уроке. В случае, если некоторые ученики затрудняются с собственным образом, руководитель дает им примерную структуру образа, которую необходимо разработать;

- происходит репетиция дивертисмента, занимающая две учебные недели, а затем представление в актовом зале. Оформлением приглашений и афиш занимаются сами участники, представляя собственные образы, в которых они будут выступать, на совместной афише для привлечения зрителей;

- по итогам представления руководитель обсуждает успехи с участниками: выделяются ключевые успехи и неудачи, то, что хотелось бы исправить, внести новизну, то, что особенно запомнилось участникам.

### 3. Контактная импровизация.

Данный вид танца является одним из наиболее сложных, поэтому его изучение следует размещать в качестве финальной точки для апробации формирующего этапа исследования. На работу отводится от 3 до 5 занятий в соответствии с успехами участников.

#### А. Техника танцевального искусства.

- руководитель знакомит участников с особенностями контактной импровизации, танцевального перформанса, представляет примеры подобных танцев на видео. Происходит совместный анализ, выделение ключевых характерных черт данного современного танца, выявление специфики самих танцоров;

- отработка ключевых движений, изучение структуры танцевального перформанса;

- закрепление изученного в виде приема «эксперимент с публикой» (во время одного из открытых мероприятий детской школы искусств участники группы представляют танцевальный перформанс, при этом, привлекая к танцу выступающих самого концерта, либо зрителей).

Б. Социально-эмоциональное развитие за счет импровизации, экспериментирования:

- прием «Свободный танец на улице»: участники организуют танцевальный перформанс на площадке перед детской школы искусств, отрабатывая изученные движения, совмещая их с теми, которые уже были изучены, привлекая к участию зрителей;

- прием «Эксперимент в школе»: учащиеся получают задание: в школе, во время перемены или пересменки необходимо затеять танцевальный перформанс, приложить фотоотчет, а также составить сочинение с

сообщением особенностей протекавшего представления, собственными впечатлениями;

- прием «Фестиваль свободы»: проводится в группах с другими учениками хореографического искусства – в форме танца, ученики представляют изученное, а также знакомят окружающих со спецификой контактного танца.

В. Социально-эмоциональное развитие за счет конструирования образа:

- руководитель знакомит учащихся с замыслом финального мероприятия: планируется проведение танцевального фестиваля, где ученикам группы необходимо будет представить свои номера, которые они разработали во время изучения джаза, модерна. Кроме этого, необходимо подготовить структуру танцевального перформанса, который станет кульминацией фестиваля. Учащиеся дома обдумывают возможные концепции, составляют схемы, наброски, обсуждение происходит на следующем уроке;

- происходит репетиция и подготовка танцевального фестиваля. К нему привлекаются также другие возрастные группы с представлением собственных номеров;

- проведение фестиваля, рефлексия собственных успехов, обсуждение полученных впечатлений, оценка собственной активности и неудач, которые возникли во время танца.

Программно-методическим обеспечением модели является дополнительная общеобразовательная программа художественной направленности «Современная хореография» для обучающихся начальной школы (возраст 7-10 лет). Программа содержит три ключевых блока, в соответствии с которыми обучающиеся изучают основные элементы и технику таких танцев как джаз, модерн и контактный танец. Основная работа на занятии отводится не только освоению танцевальных элементов, но также обучению импровизации, творческой работе, совершенствованию

компонентов социально-эмоциональной развитости обучающихся в совместной творческой деятельности.

Выводы по параграфу 2.1:

1. Под моделью мы понимаем содержательную структуру, план с указанием основных направлений преобразующей педагогической деятельности, который может быть адаптирован для образовательной среды в целях изменения обнаруженных противоречий, либо недостатков.

2. Ее организационной составляющей является серия тренировочных занятий с младшими школьниками, в рамках которых происходит освоение современных элементов танца, развитие способности к импровизации, разработке художественного образа и взаимодействия на основании данного образа с другими участниками танца, что, в итоге, будет способствовать социально-эмоциональному развитию обучающихся.

3. Основной целью разработанной организационно-педагогической модели является применение приемов развития хореографических способностей для повышения уровня социально-эмоциональной развитости у детей различных возрастных групп при изучении различных хореографических дисциплин в системе дополнительного образования в общеобразовательной организации.

4. В педагогическую составляющую модели по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации вошли следующие приемы: развитие танцевальной техники, социально-эмоциональное развитие за счет освоения навыка экспериментирования, импровизации, социально-эмоциональное развитие за счет освоения умения конструирования танцевального образа.

5. Данные направления должны быть реализованы при одновременном изучении специфики следующих видов хореографических дисциплин: джаз (бродвей, фристайл, афро), модерн (модерн, контемпорари), контактный танец (танцевальный перформанс). Применялись следующие формы работы:

беседа, рассказ, анализ продуктов творческой деятельности, танцевальный тренаж, приемы на развитие навыка экспериментирования и импровизации, подготовка творческого выступления.

## 2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы

Задачи:

1. Организовать и систематизировать результаты исследования на констатирующем этапе исследования.
2. Описать формирующий этап проведенного исследования.
3. Произвести сравнительно-сопоставительный анализ результатов на контрольном этапе исследования, сформулировать заключительные выводы.

Исследование состояло из трех последовательных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Эмпирическое исследование было подчинено цели определения эффективности организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

Задачами эмпирического исследования стали:

1. Оценить начальный уровень социально-эмоциональной развитости обучающихся.
2. Разработать и апробировать организационно-педагогическую модель социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии.
3. Произвести вторичное изучение уровня социально-эмоциональной развитости обучающихся.

В исследовании приняли участие 20 обучающихся младшего школьного возраста, обучающиеся в 1-4 классах начальной школы, возраст обучающихся: 8-11 лет, половое распределение: 12 девочек, 8 мальчиков. Все дети имеют опыт посещения танцевальной секции, организованной на базе общеобразовательной организации. Структура эмпирического исследования была представлена следующими этапами:

1. Констатирующий эксперимент.

Цель: оценка начального уровня социально-эмоциональной и технической развитости обучающихся. Для этого были использованы следующие методы: методика Т. Грабенко «Волшебная страна чувств» [5, с. 37], социометрия в модификации Дж. Морено [10, с. 9], авторская диагностика социально-эмоциональной развитости ребенка в танце, созданная на основе рекомендаций О.В. Бубновой [12], Н.Б. Крашенинниковой [33].

## 2. Формирующий эксперимент.

Цель: разработать и апробировать организационно-педагогическую модель социально-эмоционального развития младших школьников в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

Методы: учебное занятие, практикум, беседа, демонстрация, показ, танцевальный перформанс, концерт.

## 3. Контрольный эксперимент.

Цель: изучить эффективность внедренной организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников за счет вторичного изучения показателей социально-эмоциональной развитости. В рамках контрольного эксперимента были использованы те же методы, что применялись на констатирующем этапе.

Дадим характеристику отобранного диагностирующего инструментария:

### 1. Методика Т. Грабенко «Волшебная страна чувств» [5, с. 37].

Целью данной методики является изучение психоэмоционального состояния ребенка. Экспериментатор предлагает ребенку на выбор 8 разноцветных карандашей, а также пустой бланк методики. Испытуемому предъявляются 3 инструкции:

1. В первой инструкции необходимо раскрасить домики, в которых живут различные чувства: радость, удовольствие, страх, вина, обида, грусть, злость, интерес, используя цветные карандаши.

2. Во второй инструкции необходимо соотнести цвет домика с тем или иным чувством, эмоцией, выделив их соответствующим цветом.

3. В третьей инструкции необходимо поместить те или иные чувства цветом в пространство тела человека.

Обработка результатов выполняется по следующим критериям:

- применение всех цветов при выполнении методики;
- адекватное соответствие между цветом и чувством;
- показатель места, куда ребенок отнес те или иные чувства (в голове или шее находятся ментальные чувства, в туловище до линии талии находятся эмоциональные чувства, в тазобедренной области находятся творческие переживания, в ногах находятся негативные эмоции).

Оценка уровня развитости эмоциональной сферы происходит в соответствии со следующими уровнями:

- 21-17: высокий уровень;
- 16-9: средний уровень;
- ниже 8: низкий уровень.

2. Социометрия в модификации Дж. Морено [10, с. 9].

Данная методика представляет собой комплекс приемов, которые позволяют наглядно определить соотношение предпочтений, а также нейтрального или отвергающего отношения респондентов друг к другу в условиях отдельной группы. Результаты, получаемые посредством социометрии, позволяют наглядно определить имеющийся психологический климат в танцевальном коллективе, определить соотношение отдельных подгрупп между респондентами, а также выделить отверженных респондентов, не имеющих положительной оценки со стороны окружающих.

Основным критерием, на основании которого строится предположение о наличии тех или иных связей между респондентами, это количество взаимных выборов между участниками социометрии при обработке полученных результатов.



Испытуемые получают чистые бланки, на которых представлено 7 вопросов:

Вопрос №1. «Кого из группы ты бы назначил капитаном корабля?»

Данный критерий неформальный, поскольку школьники избирают сверстника, у которого, по их мнению, есть организаторские способности.

Вопрос №2: «С кем бы ты хотел готовиться к контрольным работам?»

Критерий является формальным положительным, поскольку учащиеся избирают компаньона для важнейшей и серьезной работы.

Вопрос №3: «Кого бы ты попросил помочь подготовить праздник в школе?»

Критерий формальный положительный, поскольку учащиеся выбирают одноклассников для ответственной работы, а именно организация праздника.

Вопрос №4. «Если бы у тебя была тайна, кому из группы ты бы мог ее рассказать?»

Этот вопрос показывает, насколько близки отношения в классе между учащимися, а также как развито доверие одноклассников друг к другу.

Вопрос №5: «С кем бы вы из одноклассников хотели бы сидеть за одним столом?»

Данный вопрос является формальным положительным, поскольку одноклассники выбирают друг друга для ответственной и важной для них работы.

Вопрос №6: «С кем бы ты из ребят группы поехал бы отдыхать?»

Этот критерий является неформальным, так как учащиеся выбирают одноклассников для разового времяпровождения. Этот критерий показывает близкие отношения между одноклассниками и, таким образом, можно выделить «звезд» класса.

Вопрос № 7: «Если бы у тебя была возможность пригласить кого-либо из учащихся твоей группы к себе на день рождения, то кого бы ты пригласил в первую очередь?»

Этот аспект неформальный положительный, поскольку учащиеся избирают одноклассника для разового времяпровождения, и совершают собственный отбор согласно большей симпатии.

Необходимо написать имена пяти учащихся, с которыми они хотели бы или не хотели бы проводить свое время. При обработке полученных результатов составляется социометрическая матрица, где каждому испытуемому присваивается порядковый номер, а также указывается количество взаимных и невзаимных выборов, которые были указаны самим респондентом, а также и другими участниками исследования. При наличии взаимных выборов номера респондентов соединяются прямой линией, при наличии невзаимного выбора ставится пунктирная линия.

По итогам осуществленного подсчета общего количества взаимных выборов, возможно определить следующие статусы, которые имеют респонденты в группе:

- «лидеры» (количество взаимных выборов составляет до 60-70% от общего количества респондентов в группе);
- «предпочитаемые» (количество взаимных выборов составляет до 40-59% от общего количества респондентов в группе);
- «пренебрегаемые» (количество взаимных выборов составляет до 20-49% от общего количества респондентов в группе);
- «отверженные» (количество взаимных выборов отсутствует).

3. Авторская диагностика социально-эмоциональной развитости ребенка в танце, созданная на основе рекомендаций О.В. Бубновой [12], Н.Б. Крашенинниковой [33].

Основной целью данной диагностики является определение уровня социально-эмоциональной развитости, который ребенок демонстрирует средствами танца. Основные методы работы: наблюдение, опрос. Задачами наблюдения и опроса являются:

1. Определение сформированности умения подражания.
2. Оценка социально-эмоциональной развитости за счет определения умения импровизации, экспериментирования в танце.
3. Определение уровня социально-эмоциональной развитости за счет оценки характеристик трансформации и индивидуализации в танце.

В основу диагностики для определения уровня социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце легли пять компонентов сформированности танцевальных способностей, которые могут быть продемонстрированы исполнителями во время танца: умение подражания, импровизации, экспериментирования, трансформации и индивидуализации. В соответствии с каждым компонентом были разработаны пять опытных заданий, выполнение которых предлагалось учащимся.

Раскроем критериальную характеристику каждого из выделенных компонентов:

#### 1. Подражание.

Испытуемый работает в паре с руководителем. Руководитель, с началом музыки, представляет движения, которые исполнителю необходимо повторить. Все в рамках данной пробы три подхода с разным характером музыкального сопровождения, интенсивности движений. Экспериментатор оценивает данную пробу в соответствии с критериальной шкалой.

В контекст данного компонента входят следующие критерии: скорость повтора движений на основании подражания, а также качество повтора движений на основании подражания. В соответствии с каждым критерием присваивается до 3 баллов, где 3 балла: критерий присутствует полностью, 2: критерий представлен частично, 1: критерий представлен на минимальном уровне. Общее количество баллов, которые участники могут получить по данному компоненту: 6 баллов.

#### 2. Импровизация.

Испытуемый начинает работу с руководителем. Перед началом данной пробы испытуемый получает инструкцию: «Вначале необходимо повторить за руководителем, а когда он остановится – продолжить танцевать самому». Существует два подхода: пробный и контрольный. Экспериментатор наблюдает за действиями исполнителя и оценивает их в соответствии с имеющимися критериями.

В контекст данного компонента входят следующие критерии: скорость обдумывания альтернативного движения в условии ситуации импровизации, качество импровизации (характеристики эмоциональности, пластичности, соответствия музыкальному сопровождению). Первый критерий оценивается в 3 балла, если представлен полностью, в 2 балла, если представлен частично, в 1 балл, если представлен на минимальном уровне. Вторым критерий оценивается в соответствии с показателями качества, где за каждую характеристику испытуемый получает по 1 баллу, если характеристика присутствует, и 0 баллов, если характеристика отсутствует. Таким образом, по данному показателю учащиеся также могут получить до 6 баллов.

### 3. Экспериментирование.

Испытуемый работает один. Перед началом пробы ему дается инструкция: «Сейчас ты услышишь музыкальный фрагмент. Представь фрагмент танца под данную музыку». Проба производится в два подхода: вначале исполнитель заслушивает музыкальное сопровождение, затем представляет танец. Количество подходов может быть увеличено в соответствии с готовностью испытуемого.

Данный показатель представлен следующими критериями: скорость обдумывания эксперимента в танце, качество и художественность его представления. Первый критерий оценивается в 3 балла, второй – в соответствии со следующими характеристиками: соотношение знакомых танцюру движений и их свободной комбинации, качество представления движений, эмоциональность и пластичность движений в соответствии с музыкальным сопровождением. Каждая характеристика отмечается 1 баллом. По данному показателю участники также могут набрать до 6 баллов.

### 4. Трансформация.

Испытуемый представляет танец, который уже был им изучен. Во время представления танца экспериментатор оценивает характеристику образа, которые выражены непосредственно движениями танцующего. Данный показатель оценивает умение перевоплощаться танцора в

соответствии с образом, который диктует музыка. Данный показатель выражен следующими характеристиками: чувство музыки и ее настроения, скорость перевоплощения в образ, выдержанность образа вплоть до завершения пробы. По данному показателю возможно набрать до 3 баллов.

#### 5. Индивидуализация.

По итогам представления танца экспериментатор опрашивает исполнителя по следующим вопросам:

1. О чем твой танец?
2. Какой образ ты примеряешь на себя?
3. Опиши ключевые черты твоего образа.
4. Понятен ли тебе твой образ? Что тебе в нем знакомо?

По итогам беседы экспериментатор заполняет таблицу критериев и, подсчитав результаты, может диагностировать тот или иной уровень сформированности хореографических способностей ученика. Данный показатель оценивает соотношение личностного в структуре создаваемого образа во время танца. Он выражен следующими характеристиками: умение танцора раскрыть содержание образа, выделить те черты, которые, на его взгляд, являются основными; умение оценить характер образа с точки зрения собственной личности, своего опыта. Максимальное количество здесь: 6 баллов.

Таким образом, об уровне социально-эмоциональной развитости обучающихся в условиях танца могут сигнализировать следующие суммы баллов:

- 27-18 баллов: высокий уровень социально-эмоциональной развитости;
- 17-13 баллов: средний уровень социально-эмоциональной развитости;
- 12-8 баллов: низкий уровень социально-эмоциональной развитости.

Индивидуальные результаты испытуемых на констатирующем этапе исследования представлены в приложении (см. Приложение 1). Определим показатели социально-эмоциональной развитости обучающихся по результатам проведенного исследования. Для начала определим уровень

развитости эмоциональной сферы обучающихся в соответствии с пробами (см. рис. 3):

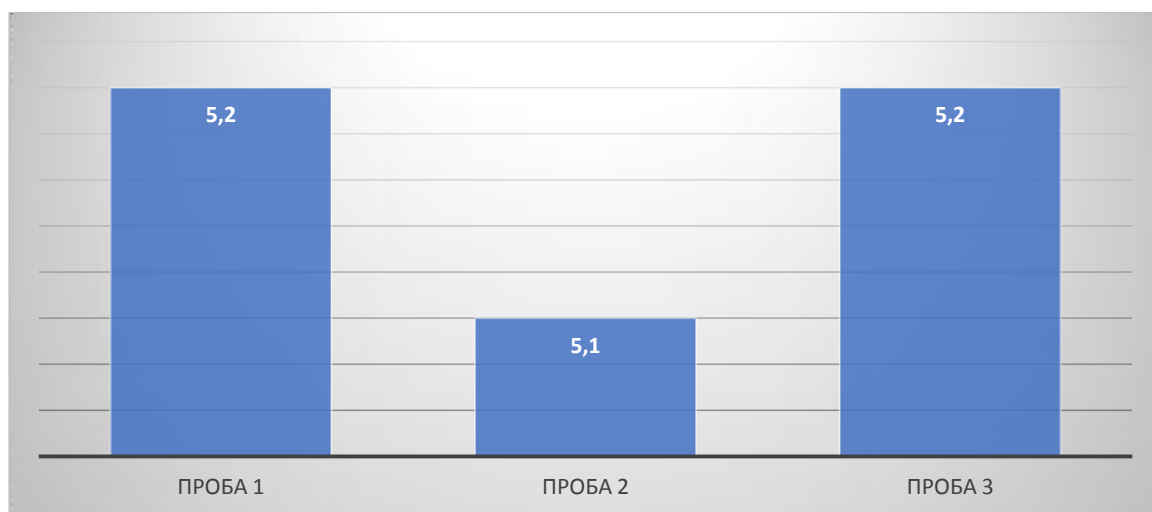


Рис. 3. Успешность выполнения проб по тесту Т. Грабенко на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного выше рисунка, на констатирующем этапе исследования большинство обучающихся справилось с выполнением всех трех проб на удовлетворительном уровне. Проба 1 позволила определить умение соотнести качество эмоции с тем или иным цветовым обозначением среди большинства обучающихся, аналогично была выполнена и проба 3 на оценку правильности соотнесения той или иной эмоции с частью тела человека. Недостаточно качественно была выполнена проба 2 на соотнесение цвета эмоции и изображения домика: некоторые выборы не соответствовали объективным представлениям о качестве эмоций, что указывало на то, что дети выполняли задание наугад, особенно не сосредоточившись.

По результатам количественного анализа были обнаружены следующие уровни развитости эмоциональной сферы обучающихся на констатирующем этапе исследования (см. табл. 1):

Таблица 1

Уровни развитости эмоциональной сферы младших школьников на констатирующем этапе исследования

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
Высокий уровень	25%	5 обучающихся
Средний уровень	75%	15 обучающихся

Продемонстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 4):

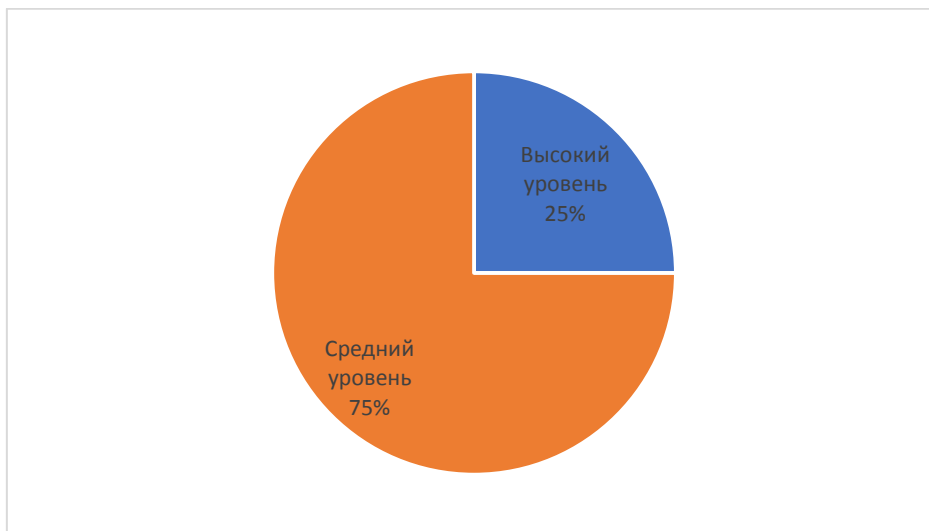


Рис. 4. Уровни развитости эмоциональной сферы среди обучающихся на констатирующем этапе исследования

Как видно из представленного выше рисунка, на констатирующем этапе исследования большинство обучающихся наделено средним уровнем эмоциональной развитости: они знакомы с большинством чувств, имеют представление об их содержании, но далеко не всегда верно их дифференцируют, что может создавать проблемы и при представлении эмоциональных характеристик в условиях хореографической деятельности.

Охарактеризуем показатели социальной развитости обучающихся на констатирующем этапе исследования, определив количество обучающихся с различным социометрическим статусом (см. табл. 2):

Таблица 2

Социометрические статусы обучающихся на констатирующем этапе исследования

Социометрический статус	Процентный показатель	Количественный показатель
Лидеры	25%	5 обучающихся

Предпочитаемые	40%	8 обучающихся
Принятые	25%	5 обучающихся
Отвергаемые	10%	2 обучающихся

Представим соотношение распределения социометрических статусов в коллективе на констатирующем этапе исследования в виде рисунка (см. рис. 5):



Рис. 5. Распределение социометрических статусов в группе на констатирующем этапе исследования

Из представленного выше рисунка видно, что наиболее выраженной подгруппой обучающихся является группа предпочитаемых: обучающихся, которые в целом благосклонно принимаются лидерами, а также имеет притязания на довольно большое количество дружественных связей. В равной степени присутствуют обучающиеся-лидеры, а также обучающиеся со статусом «принятые»: те, которые не имеют ярко выраженных дружественных связей, но, тем не менее, все равно включены в коллектив. Негативным признаком является присутствие отвергаемых членов коллектива, с которыми не хотят взаимодействовать, избегают. Следовательно, коэффициент групповой сплоченности по результатам социометрии на констатирующем этапе исследования может считаться удовлетворительным.



Определим показатели социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце в соответствии с авторской методикой (см. рис. 6):

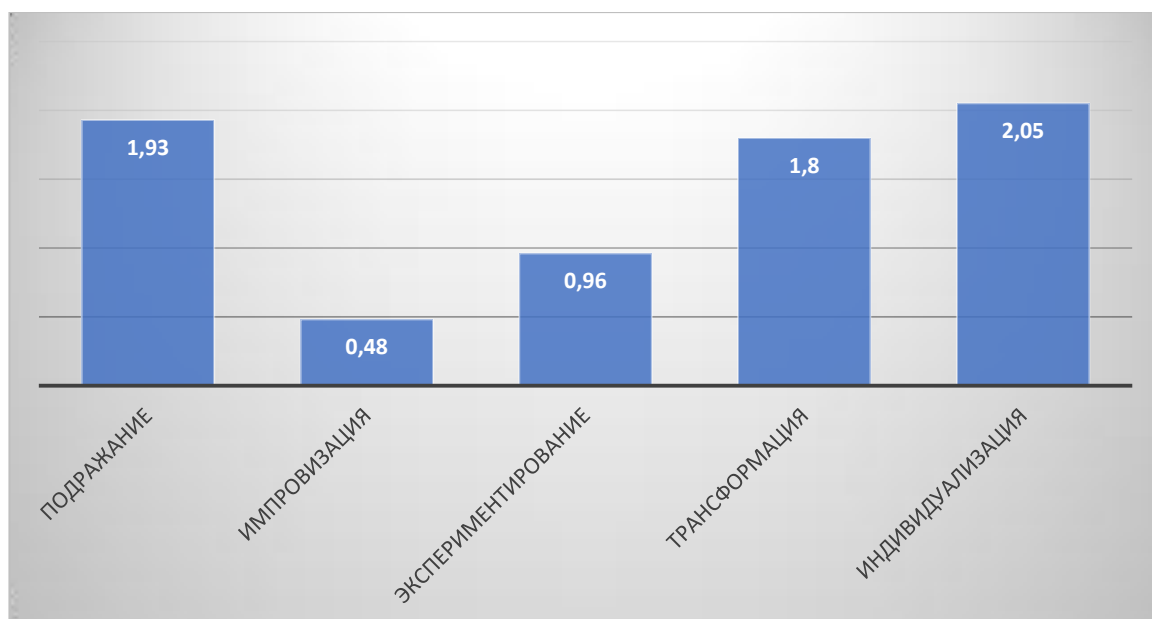


Рис. 6. Показатели социально-эмоциональной развитости в танце на констатирующем этапе исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, компоненты социально-эмоциональной развитости обучающихся в танцевальной деятельности представлены неравномерно на констатирующем этапе: на удовлетворительном уровне присутствуют показатели подражания и трансформации: дети в целом способны передать настроение музыки в танце, трансформируют тот или иной художественный образ, высокий уровень характерен для индивидуализации: они способны выразить себя посредством танца, сделать движения неповторимыми. Низкие уровни характерны для показателей импровизации и экспериментирования: дети теряются, когда необходимо сделать что-то новое, как правило, просто повторяют в разной последовательности уже знакомые рисунки движений.

Определим общие уровни социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце на констатирующем этапе исследования (см. табл. 3):

Таблица 3

Уровни социально-эмоциональной развитости в танце на констатирующем этапе исследования

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
Высокий уровень	45%	9 обучающихся
Средний уровень	50%	10 обучающихся
Низкий уровень	5%	1 обучающийся

Продемонстрируем полученные результаты в виде рисунка (см. рис. 7):

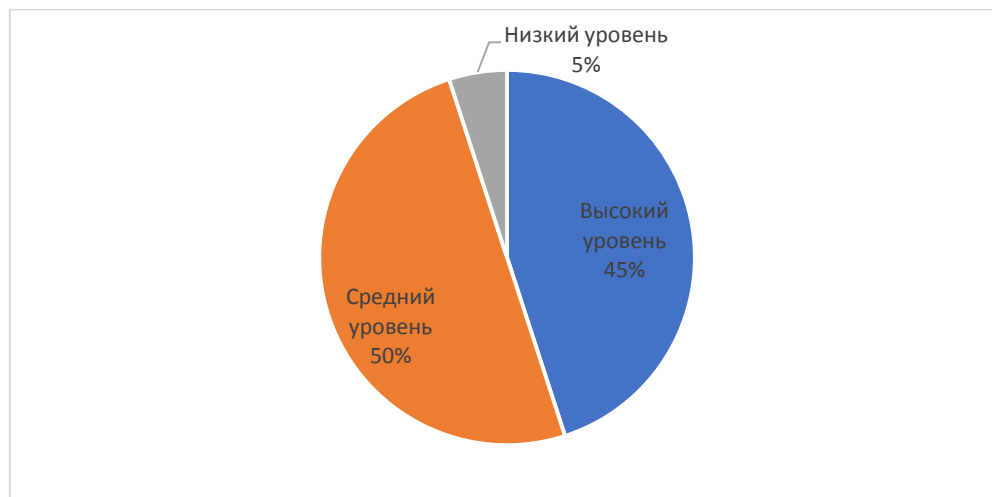


Рис. 7. Уровни социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце на констатирующем этапе исследования

Из представленного выше рисунка видно, что на констатирующем этапе исследования преобладающим является средний уровень социально-эмоциональной развитости обучающихся: они в целом чувствуют настроение, умеют взаимодействовать друг с другом в танце, но в недостаточной степени свободы, раскрепощены, знакомы с возможностями хореографии для выражения эмоций, недостаточно владеют социальными навыками взаимодействия.

В рамках формирующего этапа исследования происходила апробация разработанной организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии. Работа велась в соответствии с направлениями описанной выше модели 3 раза в неделю. Длительность формирующего этапа исследования составила 2 месяца. Затем был проведен контрольный этап. Результаты испытуемых на контрольном этапе исследования представлены в приложении (см.

Приложение 2). Для начала определим уровень развитости эмоциональной сферы обучающихся в соответствии с пробами (см. рис. 8):

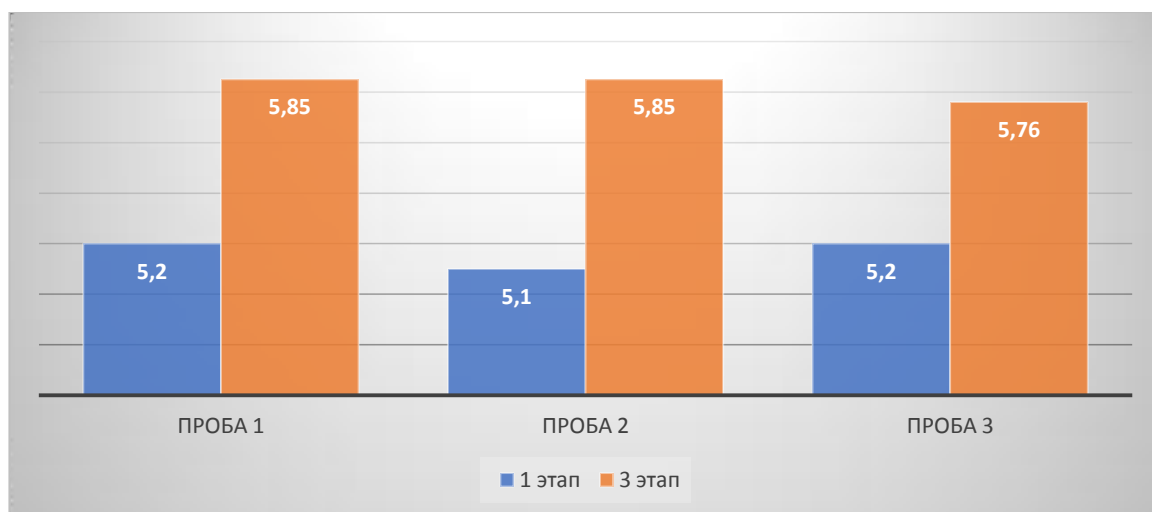


Рис. 8. Успешность выполнения проб по тесту Т. Грабенко на констатирующем и контрольном этапах исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования была обнаружена положительная динамика повышения показателей эмоциональной развитости обучающихся, принявших участие в организации педагогического эксперимента. В значительной степени повысилась успешность выполнения пробы на соотнесение эмоции и цвета, на подбор эмоции и соответствующей формы домика. Тем не менее, следует отметить недостаточную динамику при определении точности помещения эмоции в ту или иную часть человеческого тела.

По результатам количественного анализа были обнаружены следующие уровни развитости эмоциональной сферы обучающихся на контрольном этапе исследования (см. табл. 4):

Таблица 4

Уровни развитости эмоциональной сферы младших школьников на контрольном этапе исследования

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
Высокий уровень	80%	16 обучающихся

Средний уровень	20%	4 обучающихся
-----------------	-----	---------------

Продemonстрируем полученные показатели в виде рисунка (см. рис. 9):

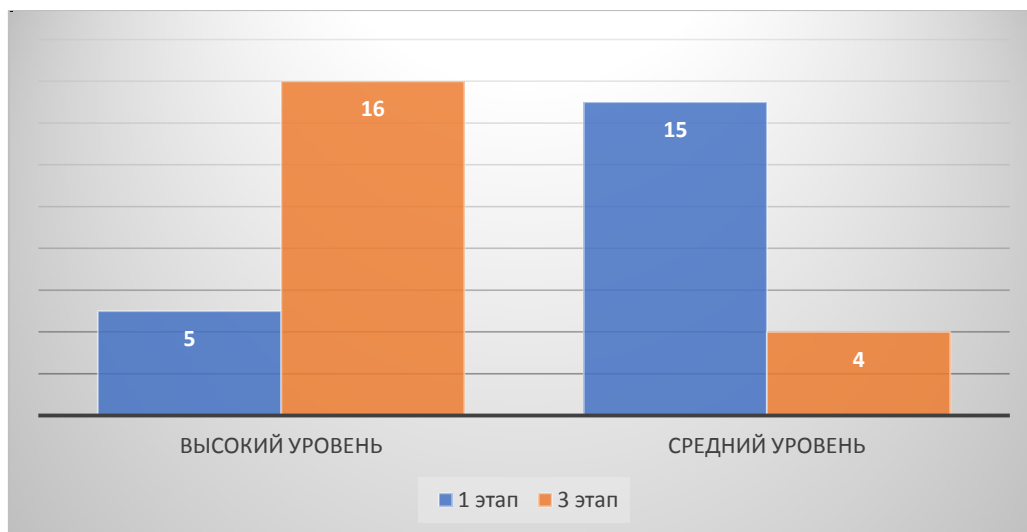


Рис. 9. Уровни развитости эмоциональной сферы среди обучающихся на констатирующем и контрольном этапах исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования была обнаружена положительная динамика в повышении показателей высокого уровня развитости эмоциональной сферы участников исследования, а также в качественном понижении доли обучающихся со средним уровнем. Тем не менее, следует отметить, что на контрольном этапе исследования продолжают присутствовать обучающиеся со средними показателями в данном отношении, следовательно, можно сделать вывод, что модель является эффективной, но для достижения более качественных результатов необходимо увеличение длительности формирующего этапа исследования минимум до 1 учебного года.

Охарактеризуем показатели социальной развитости обучающихся на контрольном этапе исследования, определив количество обучающихся с различным социометрическим статусом (см. табл. 5):

Таблица 5

## Социометрические статусы обучающихся на контрольном этапе исследования

Социометрический статус	Процентный показатель	Количественный показатель
Лидеры	25%	5 обучающихся
Предпочитаемые	40%	9 обучающихся
Принятые	25%	6 обучающихся

Представим соотношение распределения социометрических статусов в коллективе на констатирующем и контрольном этапах исследования в виде рисунка (см. рис. 10):

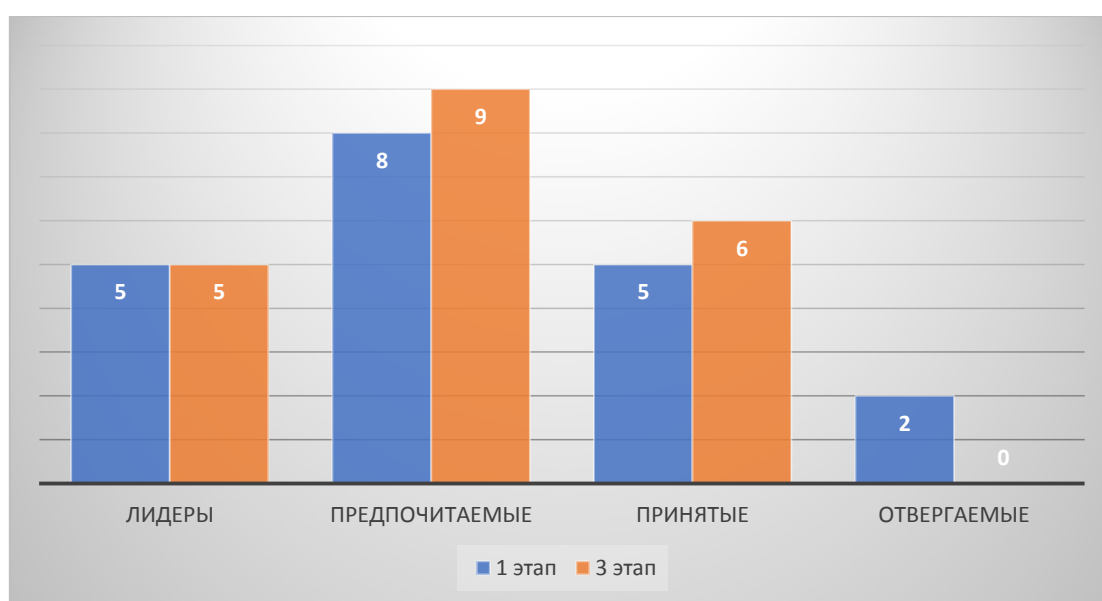


Рис. 10. Распределение социометрических статусов в группе на констатирующем и контрольном этапах исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, формирующий этап исследования внес позитивные изменения также и в структуру социальных установок обучающихся: возросло количество обучающихся с социометрическими статусами «Предпочитаемые», «Принятые», также сократилось количество отвергаемых обучающихся. Это означает, что совместная деятельность на занятиях хореографии в условиях творческого поиска и экспериментирования позволила большинству учеников самораскрыться, наладить дружественные связи, научиться общаться. Но следует отметить, что количество лидеров в группе осталось

прежним, следовательно, содержание модели необходимо углубить в направлении развития лидерского потенциала обучающихся в условиях танца.

Определим показатели социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце в соответствии с авторской методикой на контрольном этапе исследования (см. рис. 11):

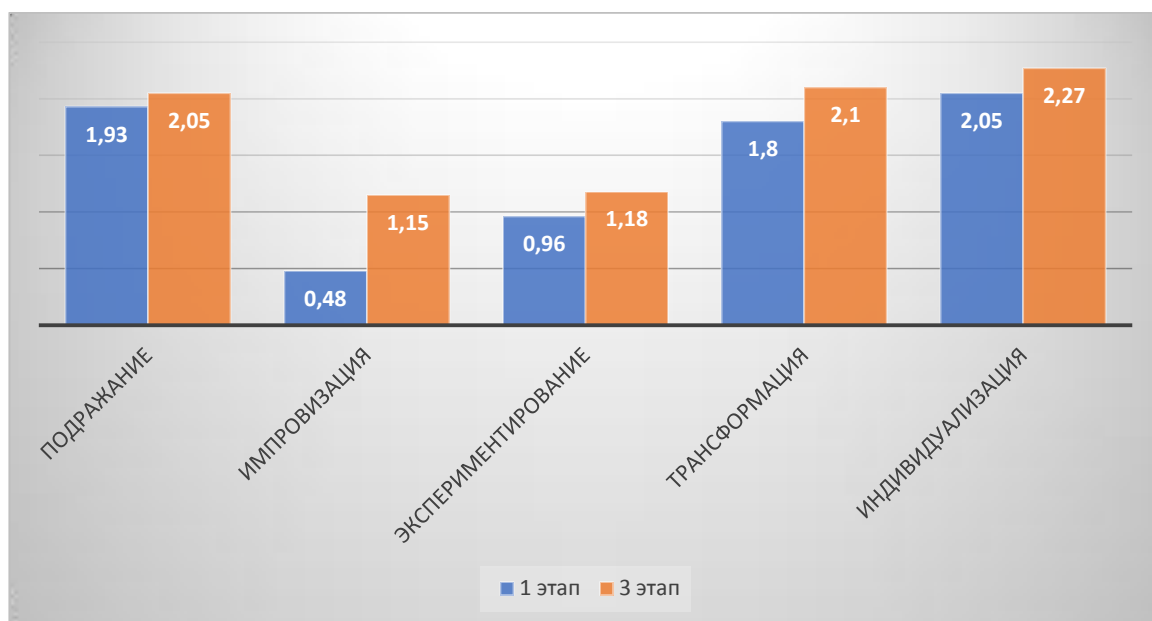


Рис. 11. Показатели социально-эмоциональной развитости в танце на констатирующем и контрольном этапах исследования

Из представленного выше рисунка видно, что на контрольном этапе исследования была обнаружена постепенная динамика повышения показателей социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце. Наиболее значимая динамика характерна для развития импровизации в танце, а также для повышения показателей трансформации. В отношении других компонентов динамика есть, но недостаточно выраженная, что указывает на необходимость увеличения длительности формирующего этапа исследования.

Определим общие уровни социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце на контрольном этапе исследования (см. табл. 6):

Таблица 6

## Уровни социально-эмоциональной развитости в танце на контрольном этапе исследования

Уровень	Процентный показатель	Количественный показатель
Высокий уровень	85%	17 обучающихся
Средний уровень	15%	3 обучающихся

Продемонстрируем полученные результаты в виде рисунка (см. рис. 12):

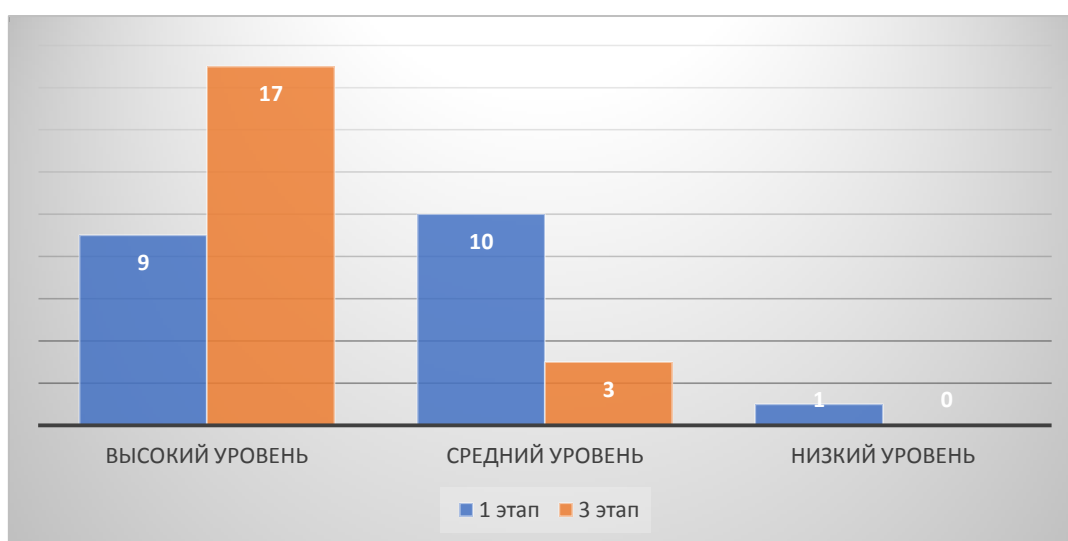


Рис. 12. Уровни социально-эмоциональной развитости обучающихся в танце на констатирующем и контрольном этапах исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования была обнаружена положительная динамика развития показателей социально-эмоциональной развитости обучающихся в условиях танца: сократилось количество обучающихся с низким уровнем, в значительной степени повысились показатели высокого уровня. Вместе с тем, необходимо отметить, что на контрольном этапе исследования все еще присутствуют обучающиеся со средними показателями, следовательно, методику необходимо углубить в выбранном направлении.

Выводы по параграфу 2.2:

1. Как показали результаты констатирующего этапа исследования, уровень развитости эмоциональной сферы, социальных качеств обучающихся, а также компонентов социально-эмоциональной развитости в условиях хореографической деятельности младших школьников - выраженный средний. Младшие школьники в целом имеют представление об эмоциях и социальных отношениях в обществе, но в недостаточной степени способны их дифференцировать и представлять в собственном общении, посредством танцевального искусства. Помимо этого, дети имеют трудности в импровизации и художественном экспериментировании, скованны во время танцевального взаимодействия.

2. В рамках формирующего этапа исследования была внедрена организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития обучающихся средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации, основной целью которой было социально-эмоциональное развитие младших школьников посредством танца. Среди методов педагогического воздействия использовались беседа, рассказ, демонстрация, практическое занятие, танцевальный перформанс, анализ продуктов творческой деятельности, детский концерт, танцевальная игра.

3. По результатам контрольного этапа исследования была обнаружена положительная динамика в повышении показателей развитости эмоциональной сферы, социальных качеств обучающихся, а также их компонентов социально-эмоциональной развитости в условиях танцевальной деятельности. Дети стали более успешно дифференцировать различные оттенки эмоций, изменился социометрический статус некоторых участников коллектива, который на констатирующем этапе исследования был неблагополучным, дети стали более активно раскрываться в условиях танцевальной деятельности, более успешно импровизировать, более контактно взаимодействовать в условиях танца. Все это позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза является истинной, разработанная и



апробированная организационно-педагогическая модель является эффективной.

4. Методические рекомендации по применению разработанной модели социально-эмоционального развития младших школьников посредством хореографии затрагивают аспект совместной творческой деятельности над разработкой художественного образа танца, обеспечение комфортного и безопасного межличностного общения среди занимающихся во время изучения техники танца, работу над развитием способности к импровизации, а также применение методов снятия стресса, стеснения и нервозности перед выступлениями.

### **2.3. Методические рекомендации по реализации модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии, ее программно-методическое обеспечение в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации**

Задачи:

1. Представить паспорт организационно-педагогической модели.
2. Описать программно-методическое обеспечение.
3. Сформулировать рекомендации по применению модели в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

Представим паспорт разработанной Программы:

1. обоснование Программы;

Результаты осуществленного теоретического исследования позволили нам определить, что социально-эмоциональное развитие младших школьников представляет собой ресурс, обязательный для освоения на этапе начальной школы. Это позволяет детям более успешно адаптироваться в образовательным и межличностным условиям обучения и собственного развития. Мы также выделили, что средства искусства наделены значительным потенциалом в развитии показателей социально-эмоциональной развитости в аудитории детей младшего школьного возраста. В числе наиболее эффективного средства коррекции и развития компонентов социально-эмоциональной развитости следует считать средства хореографии.

Осуществленное эмпирическое исследование позволило определить наличие положительного эффекта по применению средств хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации в отношении повышения показателей социально-эмоционального развития среди детей младшего школьного возраста.

2. предварительная практическая работа по разработке содержания модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации;

Для того, чтобы апробированная модель имела максимально развивающий и корректирующий эффект, необходимо осуществить последовательный и тщательный анализ отобранной теоретической и методической литературы по вопросам определения компонентов социально-эмоциональной развитости младших школьников, а также особенностям использования хореографии для целей повышения уровня социально-эмоциональной развитости младших школьников.

Осуществив указанные выше процедуры, были разработаны следующие виды мероприятий, которые впоследствии были включены в контекст модели:

- занятия информационно-просветительского блока (конспекты бесед, семинаров, практических занятий, посвященных знакомству со спецификой социально-эмоционального развития, различным видам танцевальной деятельности, возможностям применения хореографии для целей социально-эмоционального развития, гимнастическим занятиям по общему физическому и психологическому развитию обучающихся);

- занятия непосредственно хореографией для расширения границ социальной и эмоциональной компетентности участников модели (освоение элементов современного танца, обучение импровизации и конструированию художественного образа для целей развития показателей социально-эмоциональной развитости обучающихся)

- положение о проведении итогового концерта по результатам апробации модели «Танцуют все!».

3. разработчики модели;

Разработчиками являются автор данной магистерской диссертации, научный руководитель исследования, преподаватели дополнительного образования общеобразовательной организации.

#### 4. исполнители модели:

- руководитель модели или автор данного исследования;
- преподаватели танцевальной секции на базе общеобразовательной организации;
- педагоги дополнительного образования на базе общеобразовательной организации;
- классные руководители обучающихся;
- родители обучающихся.

#### 5. цель модели:

Создание оптимальных организационно-педагогических условий для успешного социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации.

#### 6. задачи модели:

- осуществление констатирующего этапа исследования, выявление основных проявлений недостатка социально-эмоциональной развитости обучающихся;
- отбор и систематизация научного и методического материала по выделенной проблеме исследования;
- составление и реализация занятий хореографией для целей социально-эмоционального развития младших школьников;
- осуществление контролирующего этапа исследования, определение динамики изменений уровня социально-эмоциональной развитости среди участников модели;
- оценка результатов апробации модели.

#### 7. сроки и этапы реализации модели;

Модель предполагает двухмесячную реализацию в рамках одного учебного полугодия на этапе начальной школы. Основные этапы определены логикой поставленной цели и задачами эмпирического исследования. К ним относятся:

- диагностирующий этап;
- подготовительный этап;
- информационно-просветительский этап;
- этап практического применения полученных навыков в хореографической деятельности;
- этап вторичной диагностики;
- этап определения уровня апробации модели.

#### 8. направления модели;

- определение показателей социально-эмоциональной развитости младших школьников;
- информационно-просветительский блок модели;
- формирующее направление, позволяющее овладеть основными подходами к танцевальной деятельности как средству социально-эмоционального развития;
- направление повышения качеств общей физической подготовки;
- направление овладения дополнительными физическими умениями (гимнастика, стретчинг, актерское мастерство).

#### 9. ожидаемые результаты по итогам апробации модели;

- обучающиеся овладеют способностью к дифференциации, распознаванию, управлению своим эмоциональным состоянием, эмоциональным состоянием окружающих за счет танцевального искусства;
- младшие школьники смогут без труда налаживать межличностное взаимодействие в учебной, внеучебной деятельности, на занятиях хореографией;
- формирование активной жизненной позиции;
- участие младших школьников в общественной жизни начальной школы;

#### 10. показатели эффективности модели:

- снижение выраженности симптоматики недостаточного социально-эмоционального развития обучающихся;

- снижение уровня конфликтности, агрессивности поведения среди обучающихся в условиях танцевального коллектива и общественной жизни начальной школы;

- повышение показателей физиологического и психологического здоровья среди участников модели.

11. риски реализации модели;

- отсутствие качественной обратной связи с участниками модели;

- отказ родителей обучающихся в составе танцевальной секции принимать участие в предлагаемых формах работы;

- недостаточно налаженная связь между основными исполнителями всех направлений модели;

- отсутствие учета индивидуальных особенностей социально-эмоциональной развитости обучающихся, несоответствие уровня сложности имеющимся физиологическим, техническим ресурсам участников модели;

- несоответствие предлагаемых форм и занятий возрастным особенностям, а также личностным характеристикам младших школьников.

12. мониторинг качества апробации модели;

Во время апробации модели осуществляются следующие виды контроля за качеством предоставляемых услуг в области организационно-педагогического сопровождения:

- информационные опросы и срезы (еженедельно);

- анализ концертной и танцевальной деятельности обучающихся;

- успехи участников модели во время занятий хореографией;

- проведение культурно-массовых танцевальных мероприятий с привлечением участников модели.

13. финансирование модели;

Модель реализуется на основах законодательства о дополнительном образовании в общеобразовательной организации и дополнительных финансовых затрат не требует.

Охарактеризуем тематическое планирование организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации (см. табл. 7):

Таблица 7

Планирование основных направлений и мероприятий организационно-педагогической модели социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии

№ п\п	Этапы Программы	Формы коррекции и цель мероприятия	Ответственные лица и исполнители	Срок
1	Первичная диагностика	- констатирующий эксперимент на оценку начального уровня социально-эмоциональной развитости младших школьников	Руководитель модели, преподаватель танцевальной секции.	1 неделя.
2.	Этап сбора и обработки материала	- отбор необходимой теоретической, методической литературы по проблеме; - разработка конспектов бесед, практических занятий по выделенным направлениям	Руководитель модели	На предварительном этапе, 2-3 месяца
3.	Информационно-просветительский этап	- проведение конспектов составленных информационных часов, бесед, совместных исследовательских работ; - выполнение	Руководитель модели, участники модели  Участники модели,	На всем протяжении периода апробации

		<p>участниками программы исследовательских проектов «Танец и я», «Современный танец», «Эмоция и танец», «Танец и мы»</p> <p>- посещение танцевальных концертов и баттлов в современном танце, анализ вклада участников, определение социального и эмоционального компонента танца</p>	<p>руководитель</p> <p>Участники модели, руководитель</p>	<p>На всем протяжении периода апробации</p> <p>2 недели</p>
4.	Инструментальный этап	<p>- проведение серии занятий хореографией по освоению программы, танцев с учетом всех компонентов;</p> <p>- проведение танцевального перформанса в начальной школе;</p> <p>- проведение оздоровительных и общеукрепляющих занятий в фитнес-зале, в гимнастическом зале;</p> <p>- проведение еженедельного отчетного мини-концерта для родителей «Музыка нас связала»;</p>	<p>Руководитель модели, участники, преподаватель танцевальной секции</p> <p>Руководитель модели, участники, педагоги доп. образования</p> <p>Все указанные выше исполнители модели</p> <p>Все указанные выше исполнители модели</p>	<p>На протяжении всего периода апробации</p> <p>1 неделя второго месяца</p> <p>На всем протяжении периода апробации</p> <p>Каждую неделю</p>



		- подготовка и проведение итогового школьного мероприятия «Танцуют все!»	Все указанные выше исполнители модели	Последняя неделя
6.	Повторная диагностика, оценка эффективности Программы	- вторичная диагностика уровня социально-эмоциональной развитости обучающихся; - оценка эффективности Программы	Руководитель модели	Последняя неделя

Выводы по параграфу 2.3:

1. В соответствии с содержанием разработанной и апробированной организационно-педагогической модели был сформирован паспорт модели, в структуру которого вошло целеполагание, задачи исследования, были определены основные направления модели, ответственные лица, участники модели, определены основные риски реализации модели, а также представлено содержательное планирование модели.

2. Программно-методическое сопровождение представлено описанием этапов работы по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации, определению сроков реализации модели, содержанием каждого из этапов.

3. Рекомендации затрагивают также процедуру проведения входной и итоговой диагностики, мероприятия по организации текущего мониторинга эффективности реализации модели. В процесс социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии включены не только педагог и обучающиеся, но также другие учителя и родители детей.

Завершая исследование в рамках второй главы данной исследовательской работы, можно сформулировать следующие выводы:

1. Основной целью разработанной и апробированной организационно-педагогической модели было применение приемов развития хореографических способностей для повышения уровня социально-эмоциональной развитости у детей различных возрастных групп при изучении различных хореографических дисциплин в системе дополнительного образования в общеобразовательной организации. В структуру организационно-педагогической модели по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации вошли следующие приемы: развитие танцевальной техники, социально-эмоциональное развитие за счет освоения навыка экспериментирования, импровизации, социально-эмоциональное развитие за счет освоения умения конструирования танцевального образа. Данные направления реализовывались при одновременном изучении специфики следующих видов хореографических дисциплин: джаз (бродвей, фристайл, афро), модерн (модерн, контемпорари), контактный танец (танцевальный перформанс). Применялись следующие формы работы: беседа, рассказ, анализ продуктов творческой деятельности, танцевальный тренаж, приемы на развитие навыка экспериментирования и импровизации, подготовка творческого выступления.

2. На констатирующем этапе исследования был обнаружен выраженный средний уровень развитости эмоциональной сферы, социальных качеств обучающихся, а также компонентов социально-эмоциональной развитости в условиях хореографической деятельности младших школьников. Младшие школьники в целом имеют представление об эмоциях и социальных отношениях в обществе, но в недостаточной степени способны их дифференцировать и представлять в собственном общении, посредством танцевального искусства. Помимо этого, дети имеют трудности в

импровизации и художественном экспериментировании, скованны во время танцевального взаимодействия.

В рамках формирующего этапа исследования была внедрена организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития обучающихся средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации. Работа проводилась на протяжении 2 месяцев, занятия проводились 3 раза в неделю. Среди методов педагогического воздействия использовались беседа, рассказ, демонстрация, практическое занятие, танцевальный перформанс, анализ продуктов творческой деятельности, детский концерт, танцевальная игра. По результатам контрольного этапа исследования была обнаружена положительная динамика в повышении показателей развитости эмоциональной сферы, социальных качеств обучающихся, а также их компонентов социально-эмоциональной развитости в условиях танцевальной деятельности. Дети стали более успешно дифференцировать различные оттенки эмоций, изменился социометрический статус некоторых участников коллектива, который на констатирующем этапе исследования был неблагополучным, дети стали более активно раскрываться в условиях танцевальной деятельности, более успешно импровизировать, более контактно взаимодействовать в условиях танца. Все это позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза является истинной, разработанная и апробированная организационно-педагогическая модель является эффективной.

3. В соответствии с содержанием разработанной и апробированной организационно-педагогической модели был сформирован паспорт модели, в структуру которого вошло целеполагание, задачи исследования, были определены основные направления модели, ответственные лица, участники модели, определены основные риски реализации модели, а также представлено содержательное планирование модели. Программно-методическое сопровождение представлено описанием этапов работы по

социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации, определению сроков реализации модели, содержанием каждого из этапов. Рекомендации затрагивают также процедуру проведения входной и итоговой диагностики, мероприятия по организации текущего мониторинга эффективности реализации модели. В процесс социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии включены не только педагог и обучающиеся, но также другие учителя и родители детей.

## Заключение

В рамках выбранной темы данной исследовательской работы было осуществлено исследование особенностей социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации. По итогам осуществленного исследования были достигнуты следующие результаты:

Модель социально-эмоциональной развитости в зарубежной школе психологии опирается на пятнадцать способностей человека, которые позволяют ему, во-первых, распознавать собственные эмоциональные состояния, во-вторых, видеть те или иные эмоциональные изменения среди окружающих людей, в-третьих, уметь гармонично и конструктивно использовать данные знания для установления взаимовыгодных отношений и, в-четвертых, использовать данные знания для собственной самоактуализации в условиях тех или иных видов деятельности. Явление социально-эмоциональной развитости нашло свое отражение также и в отечественной психологической науке, которое вводилось психологами XX века в форме смысловых переживаний, обобщений переживаний, интеллектуализации аффекта (в деятельности Л.С. Выготского), в форме социального мышления (в деятельности Т.Г. Визель), в форме социального воображения (в деятельности Е.А. Сергеева). В период младшего школьного возраста происходит постепенное увеличение доли эмпатии, обогащение эмоционального опыта, что подкрепляется непосредственным приобретением опыта социальной деятельности с использованием эмоций в повседневной деятельности обучающихся.

Период младшего школьного возраста является сенситивным для развития как социальных умений, так и эмоциональной сферы ребенка. Ведущим видом деятельности является учебно-познавательная деятельность:

ребенок с интересом относится ко всему новому, получает удовольствие от освоения новых навыков, заинтересован в положительной оценке родителей и педагогов. Также ребенок начинает осознанно относиться к собственному социальному положению в классе, тому, как на него реагируют сверстники. В младшем школьном возрасте начинают активно развиваться социальные умения (перцепция, эмпатия, вербальные и невербальные средства общения). Также активно развивается и эмоциональная сфера: эмоции приобретают гендерный характер, эмоциональный багаж становится более объемным, богатым. Дети предпринимают попытки саморегуляции своего эмоционального состояния.

Под танцем следует понимать систему движений в соответствии с ритмом и музыкой, развивающуюся с течением историко-культурного развития человеческой цивилизации и включающей в себя следующие компоненты: танец как основу танцевальной культуры, наличие пространственно-временного, предметного, нормативно-рефлексивного и социального кодов. Значимость танца в развитии и воспитании учащихся не нуждается в излишних доказательствах. Само по себе, хореографическое искусство воспитывает музыкальный слух, ритмику, воспитывает движения тела и совершенствует регуляторную сферу организма и психики человека. Вместе с тем, регулярные тренировки и занятия в детской школе искусств, подкрепленные обязательными разминками, процессом изучения новых движений и танцев развивает у детей привычку внимательно относиться к своим обязанностям, нести ответственность за собственное посещение.

На современном этапе существуют подходы в определении возможностей применения хореографии для целей социально-эмоционального развития младших школьников. Данные подходы затрагивают возможности включения специализированных социально-эмоциональных игр под музыку, творческое взаимодействие обучающихся и педагогов в рамках танца, применение сюжетно-игровых танцев с использованием сюжетов, персонажей, тематики, использование

психогимнастики в танцевальной деятельности, совмещение занятий хореографии и элементами актерского мастерства, а также включение в занятия хореографией компонента импровизации и развития творческих способностей. Большинство существующих подходов определяют значимость возрастного принципа, принципа формирования положительного эмоционального опыта, принципа соединения эмоционального, социального и танцевального компонентов в единый танец.

Основной целью разработанной и апробированной организационно-педагогической модели было применение приемов развития хореографических способностей для повышения уровня социально-эмоциональной развитости у детей различных возрастных групп при изучении различных хореографических дисциплин в системе дополнительного образования в общеобразовательной организации. В структуру организационно-педагогической модели по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации вошли следующие приемы: развитие танцевальной техники, социально-эмоциональное развитие за счет освоения навыка экспериментирования, импровизации, социально-эмоциональное развитие за счет освоения умения конструирования танцевального образа. Данные направления реализовывались при одновременном изучении специфики следующих видов хореографических дисциплин: джаз (бродвей, фристайл, афро), модерн (модерн, контемпорари), контактный танец (танцевальный перформанс). Применялись следующие формы работы: беседа, рассказ, анализ продуктов творческой деятельности, танцевальный тренаж, приемы на развитие навыка экспериментирования и импровизации, подготовка творческого выступления.

На констатирующем этапе исследования был обнаружен выраженный средний уровень развитости эмоциональной сферы, социальных качеств обучающихся, а также компонентов социально-эмоциональной развитости в условиях хореографической деятельности младших школьников. Младшие

школьники в целом имеют представление об эмоциях и социальных отношениях в обществе, но в недостаточной степени способны их дифференцировать и представлять в собственном общении, посредством танцевального искусства. Помимо этого, дети имеют трудности в импровизации и художественном экспериментировании, скованны во время танцевального взаимодействия.

В рамках формирующего этапа исследования была внедрена организационно-педагогическая модель социально-эмоционального развития обучающихся средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации. Работа проводилась на протяжении 2 месяцев, занятия проводились 3 раза в неделю. Среди методов педагогического воздействия использовались беседа, рассказ, демонстрация, практическое занятие, танцевальный перформанс, анализ продуктов творческой деятельности, детский концерт, танцевальная игра. По результатам контрольного этапа исследования была обнаружена положительная динамика в повышении показателей развитости эмоциональной сферы, социальных качеств обучающихся, а также их компонентов социально-эмоциональной развитости в условиях танцевальной деятельности. Дети стали более успешно дифференцировать различные оттенки эмоций, изменился социометрический статус некоторых участников коллектива, который на констатирующем этапе исследования был неблагополучным, дети стали более активно раскрываться в условиях танцевальной деятельности, более успешно импровизировать, более контактно взаимодействовать в условиях танца. Все это позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза является истинной, разработанная и апробированная организационно-педагогическая модель является эффективной.

В соответствии с содержанием разработанной и апробированной организационно-педагогической модели был сформирован паспорт модели, в структуру которого вошло целеполагание, задачи исследования, были



определены основные направления модели, ответственные лица, участники модели, определены основные риски реализации модели, а также представлено содержательное планирование модели. Программно-методическое сопровождение представлено описанием этапов работы по социально-эмоциональному развитию младших школьников средствами хореографии в условиях дополнительного образования в общеобразовательной организации, определению сроков реализации модели, содержанием каждого из этапов. Рекомендации затрагивают также процедуру проведения входной и итоговой диагностики, мероприятия по организации текущего мониторинга эффективности реализации модели. В процесс социально-эмоционального развития младших школьников средствами хореографии включены не только педагог и обучающиеся, но также другие учителя и родители детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная цель данной магистерской диссертации была достигнута, выдвинутая гипотеза подтвердила свою истинность. Разработанная организационно-педагогическая модель является эффективной и может быть предложена для целей внедрения в деятельность преподавателя дополнительного образования в общеобразовательной организации на занятиях хореографией с учетом выдвинутых методических рекомендаций.

## Список использованных источников

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 320 с.
2. Аванесова, Г. А. Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации / Г. А. Аванесова. – М. : Познание, 2006. – 553 с.
3. Айкина, Л. П. Музыкально-творческое развитие младших школьников в условиях досуговой деятельности / Л. П. Айкина // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – №6. – С. 282-287.
4. Айкина, Л. П. Сущность и специфика творческих способностей младших школьников / Л. П. Айкина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №5. – С 12-19.
5. Андреева, Г. М. Эмоциональная компетентность социального познания / Г. М. Андреева // Мир психологии. – 2002. – №4. – С. 31-38.
6. Антонова, О. В. Развитие коммуникативных умений младших школьников средствами хореографии / О. В. Антонова, В. Ю. Стекляников // Вестник научных конференций. – 2016. – №4-3(8). – С. 18-20.
7. Ань, Н. М. Развитие эмоционального интеллекта / Н. М. Ань // Ребенок в детском саду. – 2007. – №5. – С. 23-29.
8. Балет. Танец. Хореография: краткий словарь танцевальных терминов и понятий / сост. Н. А. Александрова. – СПб. : Изд-во «Лань», 2008. – 416 с.
9. Барышникова, Т. Азбука хореографии / Т. Барышникова. – М. : Рольф, 2009. – 272 с.
10. Борисова, Т. В. Условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в информационном пространстве / Т. В. Борисова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №2. – С. 5-11.

11. Брусницына, А. Н. Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей: личностно-деятельностный подход : автореф. дис. . канд. пед. наук / А. Н. Брусницына. – М. , 2007. – 26 с.
12. Бубнова, О. Б. Коммуникативные танцы как средство развития навыков невербального общения младших школьников (на уроках ритмики в детской музыкальной школе) : автореф. дисс. канд. п. н. / О. Б. Бубнова. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.
13. Былкина, Н. Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 12-19.
14. Вашкевич, Н. Н. История хореографии всех веков и народов: Хореография древнейших культур. Античная хореография. Айседора Дункан и античные принципы ее плясок / Н. Н. Вашкевич. – М. : Ленанд, 2018. – 126 с.
15. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Электронный ресурс] / Т. Г. Визель. – Режим доступа: [pedlib.ru/Books/2/0161/2\\_0161-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0161/2_0161-1.shtml) (дата обращения: 12.10.2019).
16. Волков, Л. В. Избирательная направленность педагогического воздействия при формировании координационных способностей младших школьников в процессе занятий хореографией / Л. В. Волков, Н. Ф. Чупрун // APRIORI. Сер. Гуманитарные науки. – 2013. – №2. – С. 16-20.
17. Воловик, А. Ф. Педагогика досуга / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М. : Просвещение, 2018. – 446 с.
18. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 346 с.
19. Герасимова, И. А. Философское понимание танца / И. А. Герасимова // Вопросы философии. – 2008. – №4. – С. 50-63.
20. Голуман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : Психологос, 2013. – 446 с.

21. Ежкова, Н. Эмоциональный компонент образования: проектирование содержания // Школьное воспитание. – 2005. – №11. – С. 12-18.
22. Есаулов, И. Г. Педагогика и репетиторство в классической хореографии / И. Г. Есаулов. – М. : Лань, 2018. – 623 с.
23. Зайфферт, Д. Педагогика и психология танца: заметки хореографа / Д. Зайфферт. – М. : Лань, 2018. – 326 с.
24. Захаров, Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. Захаров. – М. : Искусство, 2014. – 441 с.
25. Зозуля, Е. В. Хореография как средство эстетического воспитания младших школьников. Дисс... канд. п. н. / Е. В. Зозуля. – М., 2013. – 311 с.
26. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М. : Детство-пресс, 2014. – 578 с.
27. Клочко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности / В. Е. Клочко. – Томск : ТГУ, 2005. – 554 с.
28. Козлова, Е. В., Ворстер, А. В. Социально-эмоциональное развитие старших дошкольников / Е. В. Козлова, А. В. Ворстер // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – №7. – С. 178-183.
29. Колодницкий, Г. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей / Г. А. Колодницкий. – М.: Познание, 2015. – 523 с.
30. Коростелева, М. Р. Ситуация успеха как средство развития творческих способностей младших школьников на занятиях хореографией / М. Р. Коростелева, И. Ю. Исаева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – №7-10. – С. 57-60.
31. Котельникова, Н. В. Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в современной России : автореф. дисс... канд. социол. н. / Н. В. Котельникова. – Ставрополь, 2003. – 24 с.

32. Кочева, А. В. Инновации в преподавании хореографических дисциплин: из опыта работы / А. В. Кочева // Орловский государственный институт культуры как фундаментальный центр сохранения и развития отечественной культуры: материалы Международной научно-практической конференции, г. Орёл, 2 марта 2017 г. – Орел : Орловский гос. ин-т культуры, 2017. – С. 127-130.

33. Крашенинникова, Н. Б. Педагогическая технология социально-эмоционального развития дошкольников средствами музыки / Н. Б. Крашенинникова, И. А. Макарова. – Нижний Новгород : Белый цвет, 2014. – 197 с.

34. Курносова, С. А. Модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников / С. А. Курносова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №4. – С. 193-201.

35. Курьянова, С. В. Авторская программа «Современный танец» (для учащихся основной школы) / С. В. Курьянова. – Мичуринск : Грамота, 2011. – 235 с.

36. Ларина, Е. С., Коваль, В. В. Социально-эмоциональная компетентность младших школьников с ослабленным зрением / Е. С. Ларина, В. В. Коваль // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – №4. – С. 110-112.

37. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 326 с.

38. Макарчук, А. В. Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. Первый год обучения: методическое пособие: программа, сценарии занятий, материалы для родителей / Макарчук А. В., Горинова Е. В., Рычка Н. Е., Хухлаева О. В. – М. : Дрофа, 2019. – 199 с.

39. Маракушина, И. Г. Социальное и индивидуально-личностное развитие младших школьников в ситуациях совместной творческой деятельности с педагогом: лонгитюдное исследование : автореф. дисс... канд. психол. н. / И. Г. Маракушина. – М. : МГУ, 2002. – 24 с.

40. Мель, Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С. 34-39.
41. Митина, Г. В. Феноменология личностного развития младшего школьника как основа психолого-педагогического сопровождения / Г. В. Митина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – №1. – С. 26-32.
42. Николаева, Э. Ф. Возрастная психология / Э. Ф. Николаева, Л. Ф. Чекина, Е. А. Денисова. – Тольятти : Тольяттинский гос. ун-т, 2017. – 126 с.
43. Нилов, В. Н. Хореография в системе художественного воспитания младших школьников: теория и практика : дис. ...канд. педагог. наук / В. Н. Нилов. – М., 1998. – 214 с.
44. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. Т. 2. – М. : 2016. – 567 с.
45. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Искусство, 2018. – 523 с.
46. Пивченко, Е. Г. Школьный фестиваль танца как дополнительные возможности в развитии личности школьников на уроках педагогической хореографии / Е. Г. Пивченко // Реализация системно-деятельного подхода в образовательной практике: сб. материалов. – Новосибирск : ООО «Центр развития сотрудничества», 2018. – С. 104-133.
47. Прибылов, Г. Методическое пособие по классическому танцу для педагогов-хореографов младших и средних классов / Г. Прибылов. – М. : Наука, 2016. – 456 с.
48. Пуртова, Т. В., Беликова, А. Н., Кветная, О. В. Учите детей танцевать. / Т. В. Пуртова, А. Н. Беликова, О. В. Кветная. – М. : «Владос», 2013. – 215 с.
49. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.

50. Рудкова, С. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников / С. Г. Рудкова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – №1. – С. 32-35.
51. Рутберг, И. Пантомима. Движение и образ / И. Рутберг. – М. : Просвещение, 2015. – 423 с.
52. Сапогов, А. А. Школа музыкально-хореографического искусства / А. А. Сапогов. – М. : Лань, 2018. – 335 с.
53. Сборник нормативных документов. Начальная школа / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2014. – 172 с.
54. Селютина, А. В. Социальное развитие младших школьников средствами адаптивной педагогики (на примере физического воспитания) / А. В. Селютина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №5. – С. 175-180.
55. Семенив, Д. А. Формирование компонентов эмоционально-творческого блока эстетической культуры младших школьников на уроках физической культуры с использованием средств хореографии / Д. А. Семенив // Физическая культура, здравоохранение и образование : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти В. С. Пирусского. – Томск, 2010. – С. 64-68.
56. Сенько, В. Г. Воспитание у младших школьников норм поведения: работа с трудными детьми / В. Г. Сенько. – Минск : Харвест, 2016. – 62 с.
57. Сергеев, Е. А. Социально-эмоциональное развитие детей: теоретические основы / Е. А. Сергеев, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова. – М. : Дрофа, 2019. – 245 с.
58. Сергиенко, Е. А. Программа Социально-эмоциональное развитие детей. 7-10: теоретическая часть / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова и др. – М. : УП Принт, сор. 2017. – 158 с.

59. Симонов, П. В. Лекции о работе головного мозга. Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности / П. В. Симонов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 411 с.
60. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 413 с.
61. Социально-эмоциональное развитие детей 3-7 лет: совместная деятельность, развивающие занятия / авт.-сост. Т. Д. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2012. – 123 с.
62. Станкин, М. И. Психология общения / М. И. Станкин. – М. : МПСИ, 1996. – 512 с.
63. Титов, Б. А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга / Б. А. Титов. – СПб. : Питер, 2016. – 442 с.
64. Токарь, О. В. Психология развития и возрастная психология. Практические занятия / О. В. Токарь. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2009. – 42 с.
65. Тычинкина, Т. П. Повышение уровня развития школьников средствами хореографии / Т. П. Тычинкина, Г. Ф. Шакирова // Эффективные системы менеджмента – гарантии устойчивого развития. – 2016. – Т.1, №5. – С. 83-88.
66. Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
67. Физическая культура, здравоохранение и образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти В. С. Пирусского (Томск, 9 -10 ноября 2010 года) / редкол.: Шилько В. Г. и др. – Томск : Том. гос. ун-т, 2010. – 339 с.
68. Формирование эстетического отношения к искусству : в 6 т. Т. 4 / Акад. пед. наук СССР, Научно-исслед. ин-т художеств. воспитания, Всесоюзн. ассоц. деятелей эстетич. воспитания. – М. : АПН СССР, 1991. – 194 с.



69. Хавилер, Дж. С. Тело танцора. Медицинский взгляд на танцы и тренировки / Дж. С. Хавилер. – М. : Здоровье, 2016. – 412 с.
70. Ходоров, Дж. Танцевальная терапия и глубинная психология: движущее воображение / Дж. Ходоров. – М. : Когито-Центр, 2016. – 219 с.
71. Чечина, Ж. В. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках хореографии в учреждениях дополнительного образования детей : дис. ... канд. педагог. наук / Ж. В. Чечина. – М., 2011. – 222 с.
72. Чижова, К. И. Социокультурное развитие детей в процессе музыкального воспитания: дисс... канд. п. н. / К. И. Чижова. – М., 2012. – 314 с.
73. Чурекова, Т. М. Возрастная психология / Т. М. Чурекова, Д. Ф. Ахмерова, Ю. Ю. Моисеенко. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 2011. – 99 с.
74. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология: (психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
75. Шарова, Н. И. Детский танец / Н. И. Шарова. – СПб. : «Издательство Планета музыки», 2011. – 64 с.
76. Шипицина, Л. М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина. – М. : Познание, 2014. – 378 с.
77. Шуваева, Н. Ю. Становление субъективности младшего школьника в условиях дополнительного образования : автореф. дисс... канд. п. н. / Н. Ю. Шуваева. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2005. – 26 с.
78. Шульга, И. И. Проблема педагогической организации детско-юношеского досуга в контексте современной социокультурной ситуации / И. И. Шульга // Педагог: наука, технология, практика. – 2002. – №1. – С. 12-13.

79. Юров, А. К. Возрастная психология / А. К. Юров. – Таганрог : Изд-во ГОУВПО «Таганрогский гос. пед. ин-т», 2011. – 314 с.

80. Thorndike, E. L. The psychology of wants, interest and attitudes / E. L. Thorndike. – London : University Press, 1939. – 568 p.

## Приложения

### Приложение 1. Результаты испытуемых на констатирующем этапе исследования

#### 1. Результаты по итогам теста Т. Грабенко

№	Возраст	Пол	1	2	3	Общий балл	Уровень
1	10	ж	5	5	6	16	Средний
2	10	ж	6	6	3	15	Средний
3	10	ж	3	5	7	15	Средний
4	9	ж	6	3	6	15	Средний
5	9	ж	7	4	5	16	Средний
6	10	ж	4	4	7	15	Средний
7	9	ж	5	4	6	15	Средний
8	10	ж	7	4	6	17	Высокий
9	10	ж	5	5	7	17	Высокий
10	8	ж	3	7	3	13	Средний
11	11	ж	3	5	6	14	Средний
12	11	ж	4	5	7	16	Средний
13	9	м	4	5	3	12	Средний
14	10	м	5	4	4	13	Средний
15	8	м	6	7	5	18	Высокий
16	8	м	6	7	5	18	Высокий
17	11	м	7	5	4	16	Средний
18	10	м	5	6	4	15	Средний
19	9	м	7	6	6	19	Высокий
20	8	м	6	5	4	15	Средний



## 2. Результаты по итогам социометрии

№	Кто выбирает	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	А.Х.			1								1	1	1					1		1
2	Б.З.	1			1							1	1		1			1			
3	Б.А.		1				1					1					1			1	
4	Б.Е.		1			1	1	1													
5	В.Д.		1					1													
6	Г.А.			1								1		1							
7	К.П.					1															
8	К.Д.			1										1							
9	К.Да		1	1									1				1	1			
10	К.А.				1	1		1	1	1						1	1				
11	Л.И.			1						1			1							1	
12	М.Д.			1			1		1		1	1					1	1			
13	Н.Р.						1					1									
14	О.М.		1							1			1				1				
15	П.Л.				1				1		1		1				1				
16	С.Д.			1	1		1			1	1		1		1					1	

17	С.Н.		1					1				1	1								
18	Сн.Н.	1		1								1		1							1
19	Т.А.		1	1		1	1			1			1	1	1		1				
20	У.Н.		1	1								1	1	1				1			
	Кол-во выборов	6	6	5	4	2	3	1	2	5	7	4	7	2	4	5	8	4	5	9	6
	Взаимные выборы	1	3	4	1	1	2	1	0	1	2	2	3	1	2	1	5	4	1	2	0
	Сколько человек выбрало	2	8	10	4	4	6	4	3	5	3	10	10	6	3	1	7	4	1	3	2

### 3. Результаты по итогам авторской диагностики

№ испыт уемого	1. Подражание		2. Импровизация				3. Экспериментирование				4. Трансформация	5. Индивидуализация		Общая сумма	Уровень
	Скорость	Качество	Скорость	Эмоциональность	Пластичность	Соответствие музыке	Скорость	Комбинация движ.	Качество движ.	Эмоционал-ть, пласт-ть		Содержание образа	Личная оценка		
1	2	2	3	1	1	1	3	1	0	1	2	3	1	21	Высоки

															й
2	1	3	2	1	0	0	1	1	0	0	2	2	2	15	Сре дни й
3	3	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	3	14	Сре дни й
4	2	2	3	1	1	0	1	1	1	1	2	2	2	19	Выс оки й
5	3	1	1	0	0	1	2	0	0	1	2	1	1	13	Сре дни й
6	1	2	3	0	0	1	3	1	0	0	2	1	2	16	Сре дни й
7	1	3	1	0	1	1	2	1	1	0	2	2	2	17	Сре дни й
8	3	1	1	0	0	0	2	0	0	0	2	3	2	14	Сре дни й
9	1	2	2	1	0	0	2	1	1	1	1	3	3	18	Выс оки

															й
10	3	1	3	0	0	1	3	1	0	1	3	1	3	20	Высокий
11	3	1	3	1	0	1	3	1	1	0	1	3	1	19	Высокий
12	3	3	1	0	0	0	3	0	1	0	3	1	1	16	Средний
13	2	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	3	12	Низкий
14	3	2	2	1	1	1	2	0	0	1	3	3	3	22	Высокий
15	1	3	3	0	1	0	2	0	1	1	1	2	2	17	Средний
16	1	1	1	0	0	0	3	1	1	0	1	1	3	13	Средний
17	1	1	2	1	0	1	3	1	0	1	2	2	3	18	Высокий

18	1	2	3	1	1	0	2	0	1	0	2	2	3	18	Высокий
19	1	1	3	1	0	0	3	0	1	1	1	3	1	16	Средний
20	3	3	2	1	1	1	3	1	1	0	2	3	1	22	Высокий



## Приложение 2. Результаты испытуемых на контрольном этапе исследования

### 1. Результаты по тесту Т. Гарбенко

№	Возраст	Пол	1	2	3	Общий балл	Уровень
1	10	ж	6	6	7	19	Высокий
2	10	ж	7	7	4	18	Высокий
3	10	ж	4	6	6	16	Средний
4	9	ж	7	4	7	18	Высокий
5	9	ж	6	5	6	17	Высокий
6	10	ж	5	5	7	17	Высокий
7	9	ж	6	5	7	18	Высокий
8	10	ж	7	5	7	19	Высокий
9	10	ж	6	6	6	18	Высокий
10	8	ж	4	6	4	14	Средний
11	11	ж	4	6	7	17	Высокий
12	11	ж	5	6	6	17	Высокий
13	9	м	5	6	4	15	Средний
14	10	м	6	5	5	16	Средний
15	8	м	7	7	6	20	Высокий
16	8	м	7	6	6	19	Высокий
17	11	м	6	6	5	17	Высокий
18	10	м	6	7	5	18	Высокий
19	9	м	6	7	7	20	Высокий
20	8	м	7	6	5	18	Высокий

## 2. Результаты по итогам социометрии

№	Кто выбирает	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	А.Х.			1					1			1	1	1					1		1
2	Б.З.	1			1							1	1		1			1			1
3	Б.А.	1	1				1					1					1			1	1
4	Б.Е.		1			1	1	1													
5	В.Д.		1					1													
6	Г.А.			1								1		1							
7	К.П.					1															
8	К.Д.			1										1							
9	К.Да		1	1									1				1	1			
10	К.А.				1	1		1	1	1						1	1				
11	Л.И.			1						1			1							1	
12	М.Д.	1		1			1		1		1	1					1	1			1
13	Н.Р.	1					1		1			1									
14	О.М.		1							1			1				1				
15	П.Л.				1				1		1		1				1				
16	С.Д.			1	1		1			1	1		1		1					1	

17	С.Н.		1					1				1	1								
18	Сн.Н.	1		1								1		1							1
19	Т.А.		1	1		1	1			1			1	1	1		1				
20	У.Н.	1	1	1								1	1	1				1			
	Кол-во выборов	6	6	5	4	2	3	1	2	5	7	4	7	2	4	5	8	4	5	9	6
	Взаимные выборы	4	3	4	1	1	2	1	2	1	2	2	3	1	2	1	5	4	1	2	4
	Сколько человек выбрало	6	8	10	4	4	6	4	5	5	3	10	10	6	3	1	7	4	1	3	5

### 3. Результаты по итогам авторской диагностики

№ испыт уемого	1. Подражание		2. Импровизация				3. Экспериментирование				4. Трансформация	5. Индивидуализация		Общая сумма	Уровень
	Скорость	Качество	Скорость	Эмоциональность	Пластичность	Соответствие музыке	Скорость	Комбинация движ.	Качество движ.	Эмоциональность, пласт-ть		Содержание образа	Личная оценка		
1	2	2	3	1	1	1	3	1	1	1	2	3	1	22	Высоки

															й
2	2	3	2	1	1	0	1	1	0	0	2	2	2	17	Сре дни й
3	3	2	1	1	0	1	2	1	1	1	1	2	3	19	Выс оки й
4	2	2	3	1	1	0	1	1	1	1	2	2	2	19	Выс оки й
5	3	1	2	0	1	1	2	0	0	1	2	2	2	17	Сре дни й
6	2	2	3	1	0	1	3	1	1	1	3	1	2	21	Выс оки й
7	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	18	Выс оки й
8	3	1	2	0	1	1	2	1	1	0	3	3	2	20	Выс оки й
9	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	20	Выс оки

															й
10	3	1	3	1	0	1	3	1	0	1	3	1	3	21	Высокий
11	3	1	3	1	1	1	3	1	1	0	1	3	2	21	Высокий
12	3	3	2	1	1	0	3	0	1	1	2	2	1	20	Высокий
13	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	3	1	3	21	Высокий
14	3	2	2	1	1	1	2	1	0	1	3	3	3	23	Высокий
15	2	3	3	0	1	1	2	0	1	1	2	2	2	20	Высокий
16	1	1	1	1	0	0	3	1	1	0	1	2	3	15	Средний
17	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	3	2	3	23	Высокий

															й
18	1	2	3	1	1	1	2	1	1	0	2	2	3	20	Выс оки й
19	2	1	3	1	0	0	3	1	1	1	2	3	2	20	Выс оки й
20	3	3	2	1	1	1	3	1	1	1	2	3	3	25	Выс оки й

