

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ДЬЯЧКОВА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-
РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

О.В. Груздева 11.06.21
Научный руководитель
канд. филол. наук, доцент Кухар М.А.

М.А. Кухар 11.06.21
Дата защиты

Обучающийся
Дьячкова Е.В.

Е.В. Дьячкова 11.06.21
Оценка _____

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	7
1.1. Понятие творческих способностей.....	7
1.2. Музыкально-ритмическая деятельность как средство развития творческих способностей.....	20
1.3. Особенности организации музыкально-ритмической деятельности в старшем дошкольном возрасте.....	27
Выводы по главе 1.....	33
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	35
2.1. Методическая организация исследования.....	35
2.2. Изучение уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.....	37
2.3. Организация развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмической деятельности.....	39
2.4. Анализ результатов исследования.....	45
Выводы по главе 2.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	54
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Создание творческой личности является одной из важнейших задач педагогической теории и практики на данный момент времени. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из задач образовательной области «художественно-эстетическое развитие» является развитие творческих способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Федеральный стандарт нацелен на главный результат – социализацию ребенка, потребность в творчестве, мотивацию в достижении успеха [43].

Дошкольный возраст по своей напряженности развития является самым интенсивным этапом развития, во всех сферах, в том числе в сфере развития творческих способностей, особенно с учетом того, что именно в дошкольном возрасте возникают и получают свое развитие многие новообразования, появляются и развиваются личностные черты, свойства, качества, которые большинством специалистов относятся к «родовым» чертам дошкольного возраста. Свое особое развитие в дошкольном возрасте получают творческие способности, в комплексе со всеми прочими способностями детей, о чем упоминали многие ученые, такие как Д.Б. Богоявленская [3], Л.С. Выготский [7], Н.С. Лейтес [25] и многие другие исследователи. Все они указывали на то, что именно в дошкольном возрасте творческие способности получают мощный импульс своего развития, и то, как это развитие будет проходить, в дальнейшем с большой долей вероятности определит, будет человек творческим или нет.

Важно также и то, что незамеченные в нужное время способности, однажды проявившись и не подкрепляясь, могут начать угасать, и сензитивный период развития для многих творческих способностей очень недолог, поэтому важно в дошкольном возрасте «подхватить» процесс

развития творческих способностей вовремя и приложить усилия для их развития.

В этом направлении работы с детьми дошкольного возраста существует множество трудностей, как практического, так и теоретического характера.

Например, с точки зрения теории существует до сих пор некоторая путаница в описании творческих способностей, их свойств, проявлений, динамике развития и т.п., при этом множество теорий не согласованно друг с другом.

Также есть проблемы и практического плана – это, например, трудности с диагностикой, так как в дошкольном возрасте все психические процессы, как основа творческих способностей, гибки и пластичны, а следовательно, каких-то четких возрастных норм развития творческих способностей нет, есть только общие границы, которые желательно вовремя достигнуть ребенку. В итоге, в большинстве существующих методик нет четких критериев, на которые можно опираться при изучении творческих способностей дошкольников, нет четких норм.

В плане средств развития творческих способностей также существует множество пробелов и противоречий, каждый исследователь пытается найти эффективные средства.

Таким образом, изучение проблемы творческих способностей в старшем дошкольном возрасте достаточно актуально, несмотря на различные трудности теоретического и практического характера.

Цель исследования: обосновать и проверить эффективность комплекса мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, направленного на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: комплекс мероприятий по музыкально-ритмической деятельности как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.
2. Рассмотреть музыкально-ритмическую деятельность как средство развития творческих способностей.
3. Изучить особенности организации музыкально ритмической деятельности в старшем дошкольном возрасте.
4. Организовать и провести исследование развития творческих способностей старшего дошкольного возраста.
5. Организовать работу по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмической деятельности.
6. Проанализировать результаты исследования.

Гипотеза исследования: развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста будет способствовать комплекс мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, включающий:

- подбор игр и упражнений на воображение;
- подбор игр и упражнений на целостное восприятие музыки;
- подбор игр, предполагающих надситуативно-преобразовательный характер творческих решений;
- подбор игр-импровизаций.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ литературы, обобщение и систематизация передового научного опыта;
- 2) эмпирические методы: комплекс для диагностики универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев), состоящий из субтестов методик (методика «Солнце в комнате», методика «Складная картинка», методика «Как спасти зайку», методика «Дощечка»); математические методы обработки данных.

База исследования. Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения Красноярского края. В исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Понятие творческих способностей

Проблема развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста содержит разные аспекты ее исследования, в рамках которых изучается этот вопрос, и содержание этой работы определяется тем научно-теоретическим пониманием творческих способностей, которое наиболее разработано на данный момент, и подтверждено экспериментально.

Например, исследования известных отечественных ученых – Д.Б. Богоявленской [3], В.Н. Дружинина [11], А.Н. Лук [26] и других, сподвигли рассматривать творческие способности в разных аспектах, например, как:

- индивидуальные сочетания определенных качеств субъекта, позволяющих успешно выполнять творческую деятельность без связи с ее целевой направленностью, результативностью;

- способность выполнить продуктивно эффективную деятельность, без ситуативного стимула, опираясь на только на личную потребность познания возможности достигнуть нового результата, независимо от предыдущих (Д.Б. Богоявленская) [3];

- ассоциативно-диалектические системные свойства мышления, позволяющие достигать эффективного и заранее непрогнозируемого результата (В.Т. Кудрявцева) [20].

Зарубежные исследователи (преимущественно Э.П. Торренс и Р. Стернберг) творческие способности видят как креативность – высокоэффективную творческую деятельность.

Большинство исследователей творческих способностей сходятся во мнении, что такие способности – не приобретенные извне, это именно

изначальная способность, как развитый природный или личностный (психический) задаток, актуализированный под влиянием специальной деятельности или же специальных условий.

Форма реализации творческих способностей ничем не задана, непредсказуема, и имеет вероятность возникновения в любом аспекте человеческой деятельности (физической, трудовой, научной, бытовой, умственной, художественной и т.п.), и взаимодействия с окружающим миром, включая как результаты даже мир внутренний (инсайт). Творческие способности всегда максимально субъективны, и даже если в них есть какие-то общие для многих людей признаки, их сочетание всегда настолько уникально, что ту же неповторимость приобретает и форма их проявления [23].

Анализируя акт творчества, Л.С. Выготский называет его «полным кругом деятельности воображения». Материал для творчества - накопленный опыт восприятия действительности [7].

Начало процесса творчества Л.С. Выготский рассматривает как диссоциацию, когда сложное целое дробится на части. Этот процесс важен в развитии человека: будучи фундаментом абстрактного мышления, он лежит в основе образования понятий. От индивидуальной ценности каждой части, от целевой установки зависят видоизменение частей и ассоциация - объединение измененных элементов.

Заключительный момент работы воображения - комбинация отдельных образов в новую систему. Завершится акт творчества тогда, когда результат материализуется и виток замкнется.

В схеме нет упоминания об эмоциях, однако Л.С. Выготский неоднократно упоминает, что творчество требует аффективного действия, которое движет процессом творчества. Именно оно «подбирает отдельные элементы действительности и комбинирует их в такую связь, которая обусловлена изнутри настроением, а не логикой самих этих образов» [7].

Вслед за Л.С. Выготским, Н.В. Хазратова предложила деление творческой деятельности на этапы:

1. Накопление знаний и навыков, необходимых для четкого изложения и формирования задачи, возникновение проблемы (постановка задачи).

2. Концентрация усилий и поиск недостающей информации, подготовка к решению задачи.

3. Уход от проблемы, перенос внимания на другую деятельность (период инкубации).

4. Озарение или инсайт (логический разрыв, скачок в мышлении, получения результата, не вытекающего однозначно из посылок)

5. Проверка и доработка замысла, его воплощение.

Представим основные звенья творчества в другом изложении:

- столкновение с новым;
- творческая неопределенность;
- скрытая работа подсознания;
- эврика (инсайт-озарение);
- развитие решения;
- критика результата;
- подтверждение и воплощение результата [16].

Вопрос о компонентах творческих способностей все еще не закрыт, и имеет разные предметы для обсуждения, но достоверно известно, что творческие способности разделяются на три группы:

- 1) связанные с мотивацией (интересы и склонности);
- 2) связанные с темпераментом (эмоциональность);
- 3) умственные способности [8].

Р. Стернберг отстаивает точку зрения о том, что творческая деятельность определяется уровнем развития и сбалансированности структурной связи трех интеллектуальных способностей:

- синтетической – умение определить проблему в новом ракурсе, используя нестереотипные умозаключения;
- аналитической – умение оценивать идею как перспективную для воплощения в деятельности;
- практически-контекстуальная – умение привести безусловные по своей эффективности аргументы ценности предложенного решения, идеи, результата и т.п., которые принимаются также безусловно окружающими [32].

Творческая деятельность возникает, если синтетическая, аналитическая и практическая способности сбалансированы и позволяют друг другу полноценно разворачиваться, в разном сочетании, подкрепляя друг друга.

Например, доминирование аналитической способности не позволяет творить, но позволяет критично оценивать, синтетическая способность позволяет создавать новое, но без аналитической оценки не позволяет оставлять жизнеспособные идеи, практическая способность без аналитической и синтетической способности не позволяет воплотить идею в непосредственной деятельности.

Важное условие развития творческих способностей – это защищенность оригинального способа мышления от стереотипов, которые навязывают внешние условия социально-материального мира.

Если рассматривать творческие способности как креативность, то, как считает Р. Стернберг, чтобы они развивались, важно наличие развитой способности разумно (оценивая) рисковать, преодолевать препятствия, иметь внутреннюю мотивацию, быть невосприимчивым к негарантированности результата (к неудаче), быть готовым продвигать свои идеи и действия, несмотря на сопротивление социально-материальной среды и ее факторов – конкретных субъектов [32].

А.Н. Лук, основываясь на биографиях известных ученых, изобретателей, художников и музыкантов, определил несколько творческих способностей, ключевых для творчества:

1) способность определять проблемную область вне привычных большинству рамок мышления и восприятия;

2) способность оптимизировать мыслительные операции, используя универсальные единые понятия с разным смыслом и применяя более емкие информационно символы;

3) способность применять опыт и навыки, эффективные для разной деятельности;

4) способность воспринимать мир цельным, неделимым на части;

5) способность ассоциировать отдаленные понятия без предварительных условий;

6) способность вспоминать информацию для актуального момента;

7) гибкость мыслительных операций;

8) выбор одной альтернативы их равновероятного спектра других альтернатив до ее непосредственной оценки на осуществимость и результативность;

9) включение нового в систему актуальных знаний;

10) восприятие вещей объективно, без интерпретации;

11) легкость генерации идей;

12) творческое воображение;

13) дорабатывание деталей, оттачивание исходного замысла [26].

В.Т. Кудрявцева и В. Синельников, на основе историко-культурного материала, предложили универсальные творческие способности:

1) реализм воображения – способность создавать образ критично существенной тенденции или закономерности в процессе, в объекте до составления и закрепления четкого дифференцированного понятия, включенного в систему строгих категорий;

2) умение воспринимать сначала целое, и только потом части объекта;

3) надситуативно-преобразовательный характер творчества – самостоятельное создание нескольких альтернатив центрального решения;

4) экспериментирование – сознательное и целенаправленное создание условий, где объекты и процессы проявят свою скрытую или необычную сущность, фиксирование их особенностей, умение проследить и спрогнозировать логику их изменения в этих условиях (воспроизвести прогнозируемую динамику) [20].

Д.Б. Богоявленская [3], В.Н. Дружинин [11], выдвинули перечень способностей, включенных в творческий потенциал:

- 1) способность рисковать;
- 2) дивергентное мышление;
- 3) гибкость в мышлении и действиях;
- 4) скорость мышления;
- 5) создание и высказывание оригинальных идей;
- 6) развитое воображение;
- 7) восприятие неоднозначности вещей и явлений;
- 8) высокие эстетические ценности;
- 9) развитая интуиция.

Л.Д. Столяренко предложил учитывать ряд способностей, составляющих общую креативность: пластичность, подвижность, оригинальность [40].

П. Торренс к творческим способностям относил: легкость (скорость), гибкость (количество переносов фокусирования сознания между разными классами объектов), и оригинальность (отсутствие аналогов). Он считал итогом творчества не достигнутое качество решения, а использование: беглости, гибкости, оригинальности и тщательности разработки заданий.

В возрастном аспекте исследования творческих способностей в настоящее время значительно разрознены, и противоречивы, потому что все еще нет четких сведений о возрастных показателях их развития применительно к дошкольникам. Преимущественно есть только попытки создать какие-либо классификации и этапы развития таких способностей, причем нет согласованности даже в том, какие именно способности могут

появиться с большой долей вероятности в дошкольном возрасте, а какие в силу разных причин не могут, поскольку экспериментальные сведения очень различаются.

Достоверно зафиксировано множеством исследователей, в том числе и отечественными, еще только в самом начале изучения этой проблемы – такими как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др., что некоторые проявления творческих способностей у детей регистрируются в некоторых случаях очень рано – еще в возрасте младенчества, но для большинства детей массовым является период возникновения и проявления способностей от 2-х до 7 лет [32].

Во многом исследователи развитие (а по сути, только лишь проявление) творческих способностей связывают с развитием психики детей, и возникающей на этой основе личности, которая проявляет свою уникальность именно таким образом – особой специфичностью действий, поскольку многим детям в силу возраста еще недоступно осмысление своей деятельности как какой-то особенной.

Считается, что изначально способности могут проявляться, если ребенок имеет выраженный интерес, либо предпочтение какой-либо деятельности, поэтому многие исследователи творческие способности детей изучают по результатам их деятельности [3].

Разные исследователи пытались создать возрастную периодизацию развития творческих способностей дошкольников. А.В. Бакушинский предложил возраст привязывать к проявлениям творческой деятельности: 1) активность; 2) отсутствие созерцания; 3) равнодушие к результату работы; 4) преобладание интереса к самодовлеющей конструкции, к элементам художественной формы в их первичной физиологической значимости для восприятия.

Другая исследовательница данной проблемы – Л. Плестед [40], разделяет развитие творческих способностей детей по этапам, выходя даже за рамки дошкольного возраста:

- от 0 до 3 лет;
- от 3 до 7 лет;
- от 7 до 10 лет.

Актуальный для нашего исследования второй этап – то есть от 3 до 7 лет отличается, по сведениям Л. Плестед, тем, что моторика развивается более динамично, чем сенсорика, память становится более устойчивой, возникает начальный этап воображения, деятельность импульсивна, волевые процессы слабы, образы и представления нечеткие, реализуются в деятельности почти сразу, без предварительного анализа, диктуются напрямую потребностями из-за слабой волевой регуляции и сознательного контроля (захотел – сделал, потом уже подумал). То есть возрастные нормы физиологического и психологического развития ребенка (природные задатки) – это базовое условие развития творческих способностей, и их нарушение ставит вопрос также и о нарушении развития творческих способностей.

Другой исследователь – Е.И. Игнатъев, установил, что к концу первого-началу второго года жизни, у детей уже формируются первые элементы зрительно-двигательной координации, как основы будущей творческой деятельности, и первостепенным здесь является развитие корковой регуляции движений, которая только к 7 годам достигает необходимого уровня развития. Исследователь указывает на то, что значимое для творческих способностей образование двигательного навыка у 5–7-летнего ребенка происходит в 4,5 раза быстрее, чем у 3–4-летнего – то есть динамика значительно усиливается, если исходные физиологические структуры развивались в рамках нормативных показателей.

При этом исследователь приводит некоторые факты, которые в отношении современных детей расходятся с прежними результатами, например, выделяемый им благоприятный период для развития творческих способностей, смещается на более ранний возраст – от 4–6 до 9–10 лет, тогда

как Л. Плестед установила, что этот период все же более поздний – 7–10 лет [32].

Возможно, это может быть связано с тем, что у современных детей изменились какие-то базовые для их творческого становления условия, которые приводят к более раннему развитию физиологической, либо психологической структуры. Конкретная причина такой динамики в настоящее время еще не выяснена.

Вслед за Л. Плестед, А.А. Мелик-Пашаев [29], отмечает, что родовая (то есть заданная актуальным на данный момент уровнем развития социально-материального окружения) способность к творчеству может проявляться приблизительно от 4–6 до 8–9 лет. Причем факт возникновения творческих способностей фиксируется только после их проявления, на основе продуктивных следов деятельности детей, но не раньше.

Исследователь считает, что этот период сензитивен для художественного творчества, благодаря широкой практике ребенка в моторной деятельности, развитию мелкой моторики, которая развивает определенные зоны мозга, и этот самоподдерживающийся в течении некоторого времени процесс определенно связан с речевым развитием. При этом ученый отмечает, что творческие способности в это время открывают перед ребенком возможности освоения особых способов, действий, новой деятельности, для начала новой творческой деятельности [29].

Другой исследователь – Л.И. Полтавцева, выявила связь темперамента и творческих способностей. Например, она выяснила, что беглость определяется показателями активности темперамента (его пластичность и темп), эмоциональной чувствительности в предметной среде, гибкость зависит от социальной эмоциональной чувствительности и общей активности.

Несколько исследователей, таких как В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановский, зафиксировали значимое для развития творческих способностей влияние бессознательного, возникающего из-за

функциональной асимметрии мозга, когда приобретает значение, какое именно полушарие доминирует, и как именно в каждом конкретном случае работает та или иная зона мозга. В частности, было выяснено, что преобладание мыслительных процессов в левом полушарии снижает оригинальность и креативность, но увеличивает возможность анализа и синтеза, тогда как преобладание правополушарных процессов усиливает непосредственно творческую продуктивность.

Этими же исследователями было установлено, что до 5–6 лет, у детей творческий замысел неустойчив, легко распадается, и в 3–4 года он возникает только после какого-то действия. То есть ребенок не пытается думать о том, как реализовать свои фантазии, он просто придумывает ради самого процесса, где его привлекают сами действия по созданию нового образа, возможность комбинирования ситуаций, образов, эмоций, то есть просто творческая деятельность, доставляют удовольствие сами действия, ребенок их открывает для себя и наслаждается ими [40].

Чаще всего, такие действия возникают вокруг какого-то предмета, на основе которого создается весь процесс – например, игрушки, когда ребенок в возрасте 3–4 лет еще не может вообразить действие с этой игрушкой, но может его реализовать предметно, просто присвоив новое название. Этот процесс работает, пока ребенок взаимодействует с предметом, но после того, как он оставляет предмет, этот процесс прекращается, и возникает уже другая деятельность снова. Если предмет-заместитель, имеет внешнее сходство с другим интересным ребенку предметом (например, кораблем), то создаются предпосылки уже для возникновения сюжета, который и является уже внутренним «предметом», вокруг которого строится творческий процесс. То есть ребенок переходит от внешнего предмета к его образу у себя в сознании, и именно в сознании ребенок начинает выполнять новые операции, которые в реальной внешней среде неосуществимы, и попытка перенести эти операции или их результат во внешнюю среду – это и есть внешне

наблюдаемое творчество детей. В среднем и старшем дошкольном возрасте предметом действий выступает выполнение взятой на себя роли.

Развивающееся у дошкольников воображение позволяет детям начать опираться на предметы, внешне или функционально не похожие на замещаемые.

Таким образом, в дошкольном возрасте в творческой деятельности начинает играть свою роль воображение как необходимый элемент.

Воображение в этом возрасте:

- становится произвольным, предполагает создание замысла, его планирование и реализацию;
- как особая деятельность – превращается в фантазирование;
- осваиваются приемы и средства создания образов;
- становится процессом во внутреннем плане, без наглядной опоры для создания новых образов [7].

В дошкольном возрасте был выявлен ряд внешних проявлений творческих способностей в деятельности – активность и инициативность при необходимости применить имеющийся набор приемов и действий, решений, для новых условий, в новом необычном сочетании, если требуется преодолеть типовую для ребенка задачу.

В 4–5 лет у детей возрастают творческие проявления в деятельности, прежде всего игре, ручном труде, рассказывании и пересказе. В 4–5 лет возникает ступенчатое планирование, как логическая последовательность смысловых образов, в которых заключен план деятельности. В дальнейшем это планирование в сочетании с использованием воображения переходит в новую форму – мечту о будущем.

У детей до 5 лет новые образы возникают непреднамеренно, спонтанно, под влиянием ситуативных факторов, тогда как после 5 лет ситуация становится совсем другой [22].

В возрасте 5–7 лет дети могут использовать внешние стимулы для произвольного планирования и выполнения деятельности, дети подбирают

для этого уж сознательно нужные им средства. Продолжающееся развитие воображения позволяет детям в возрасте 5–7 лет создавать уже во внутреннем плане воображаемый мир, с действующими персонажами и условиями, заданными ситуациями. То есть возникают условия для создания творческого замысла, по которому будет реализована творческая деятельность [22].

На основе теории А.Н. Леонтьева, Н.А. Ветлугина выделила характеристики, которые позволяют дошкольникам выполнять творческую деятельность:

- способность воспринимать, находить эстетику в жизни и искусстве, легко «входить» в воображаемую ситуацию, оценивать и эмоционально откликаться на красоту;
- творить по законам красоты;
- самостоятельно искать и находить оригинальные приемы решения творческих задач [8].

Также Н.А. Ветлугина определила показатели творческого начала детей:

- искренность, непосредственность переживаний;
- увлеченность, «захваченность» деятельностью;
- активизация волевых усилий, способность к вхождению в изображаемые обстоятельства;
- специальные художественные способности (образное видение, поэтический, музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задачи [9].

Таким образом, творческие способности – индивидуальные сочетания определенных качеств субъекта, позволяющих успешно выполнять творческую деятельность вне зависимости от ее целевой направленности, с высоким уровнем ее результативности и эффективности. Использование творческих способностей в деятельности является креативностью.

Творческие способности интегрированы в одну систему деятельности разноплановых характеристик субъекта.

Сензитивный период для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста – это возраст от 2-х до 7 лет. В этот период возникают предпосылки для развития творческих способностей, связанные с развитием моторики, которая развивается более динамично, чем сенсорика, память становится более устойчивой, деятельность импульсивна, волевые процессы слабы, образы и представления нечеткие, реализуются в деятельности почти сразу, без предварительного анализа, диктуются напрямую потребностями из-за слабой волевой регуляции и сознательного контроля (захотел-сделал, потом уже подумал). Значимое для творческих способностей образование двигательного навыка у 5–7-летнего ребенка происходит в 4,5 раза быстрее, чем у 3–4-летнего. В этот период наблюдается связь развития творческих способностей с развитием темперамента, функциональной асимметрии мозга, когда приобретает значение, какое именно полушарие доминирует, и как именно в каждом конкретном случае работает та или иная зона мозга, с речевым развитием, развивается воображение как необходимое условие творческой деятельности. Универсальные внешние проявления творческих способностей в дошкольном возрасте: активность и инициативность при необходимости применить имеющийся набор приемов и действий, решений, для новых условий, в новом необычном сочетании, если требуется преодолеть типовую задачу.

1.2. Музыкально-ритмическая деятельность как средство развития творческих способностей

Шведский педагог и композитор, основоположник системы ритмического воспитания Э. Жак-Далькроз увидел в музыкально-ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкального слуха, памяти, внимания, выразительных движений, творческого воображения. Методы музыкального движения были разработаны в России отечественными педагогами музыкантами С.Д. Рудневой, Л.С. Генераловой, Э.М. Фиш на основе системы Э. Жака-Далькроза.

Исследования известных ученых, педагогов (А.И. Бурениной, Н.А. Ветлугиной, К.В. Тарасовой, Б.М. Теплого, О.П. Радыновой и др.) доказывают возможность и необходимость развития у детей творческих способностей.

С точки зрения К.В. Тарасовой решение этой задачи необходимо начинать с дошкольного возраста, так как в период дошкольного детства развивающийся организм ребенок сензитивен к воздействиям и способен к эмоциональному отклику на окружающую действительность. Кроме того, сегодня особо остро ощущается необходимость решения проблемы развития способностей во всей системе непрерывного образования. И начало должно быть связано с периодом дошкольного детства (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

Вопрос о взаимосвязи музыки и движения неоднократно раскрывается в педагогической и психологической литературе (Н.А. Александровой, А.И. Бурениной, Е.В. Комаровой, Н.А. Ветлугиной, О.П. Радыновой и других).

Множество исследователей в сфере педагогики, психологии, физиологии, нейро-физиологии и т.п., отмечали сильный позитивный эффект, который оказывает на ребенка музыка, подкрепленная ритмикой.

Этот эффект был отмечен еще на заре возникновения наук о человеке, но только в наше время появилась возможность установить особенности такого влияния достоверно с помощью разных высокоточных методов.

В частности, согласно современным нейро-физиологическим исследованиям, Ф. Блуа и А. Лазерсон раскрыли и описали эффект музыкально-ритмической деятельности, когда музыка создает нервный импульс, проникающий в мозг, оказывая влияние на гипоталамус, а далее на большие полушария, тем самым создавая эмоциональный компонент музыкального переживания. Известен также факт того, что центр удовольствия расположен именно в гипоталамусе. Совместно с ритмической деятельностью этот механизм активизирует психические процессы, и закрепляет их через ритмичное движение на уровне механической памяти.

Эти исследователи отмечают, что если ребёнок будет слушать музыкальные произведения регулярно, то связь между синопсисами их нервной системы будет более развитой, и именно поэтому, чаще всего у детей, связанных с музыкой, легче вырабатывается пространственное мышление и развивается хорошая память. Кроме того, музыкально-ритмическая деятельность способствует повышению эмоциональной активности, благодаря которой также повышаются умственные способности детей.

В работе А.И. Федотчева и Г.С. Радченко показано, что длительные занятия музыкально-ритмической деятельностью вызывают специфические структурно- функциональные изменения мозга, обусловленные механизмами его пластичности [44]. В то же время даже кратковременная музыкально-ритмическая деятельность изменяет характер переработки поступающей в мозг звуковой информации. В данном процессе участвуют все области мозга, в том числе те, которые обеспечивают восприятие информации из других областей познавательной деятельности [44].

Музыкально-ритмическая деятельность может создать динамичный баланс между более «логичным» левым и более «интуитивным» правым

полушариями мозга. Из этого следует, что такие занятия положительно влияют на когнитивные и эмоциональные процессы развития личностных способностей, на стабилизацию психологических состояний детей.

Музыкально-ритмическая деятельность повышает пластичность мозга, актуализируя существующие и формируя новые кортикальные связи, а также усиливает межполушарную синхронизацию, объединяя анализ (левое полушарие) и синтез (правое полушарие) в обработке информации [36].

Отличительной особенностью влияния активной формы музыкально-ритмической деятельности на психику ребенка является возможность импровизации – создания и выражения своего собственного музыкального «рисунка» чувств и переживаний. Спонтанность рассматривается как истинное условие, в котором определяется поток импровизации. Истинность эмоций и идей, которые овладевают исполнителем в музыкальном процессе, составляет суть импровизации. Импровизируя, ребенок выплёскивает всё, что копилось и сдерживалось у него внутри, достигая тем самым состояния катарсиса [40].

Многие исследователи всесторонне изучали так называемый «эффект Моцарта», заключающийся в улучшении пространственно-временной ориентации, увеличении коэффициента интеллекта и ряде позитивных нейрофизиологических сдвигов под влиянием прослушивания музыки этого композитора. По некоторым данным, один из основных механизмов «эффекта Моцарта» заключается в повторении волн громкости с интервалом в 20–30 секунд [11; 15]. Поскольку многие функции центральной нервной системы тоже имеют цикличность в 30 секунд и такая же периодичность свойственна волнам активности нейронных сетей, музыка Моцарта способна вызывать мозговую реакцию, возбуждая все отделы мозга, связанные с высшими мыслительными процессами, со слуховыми, зрительными, моторными, эмоциональными реакциями и тонкой координацией движений.

Именно благодаря такому эффекту, музыке отводится значительное место в области стимуляции психических процессов в разных видах

деятельности, поскольку она способствует снятию зрительного и слухового утомления, гармонизации и резонансному поглощению деструктивных шумов, созданию благоприятной атмосферы и положительного настроения на деятельность, обогащению внутреннего содержания однообразной и монотонной работы, формированию и поддержанию оптимальных ритмов деятельности. Всё это благоприятно сказывается на эффективности выполняемой деятельности, предотвращает негативные последствия стрессов, препятствует развитию переутомления, облегчает формирование навыков саморегуляции, что также положительно проявляется в деятельности детей [2; 6].

Эксперименты по изучению стимулирующего влияния прослушивания музыки, а также музыкально-ритмической деятельности показывают, что часто активизация умственной деятельности детей возникает при появлении возбуждения и чувства удовольствия от прослушиваемой музыки [15; 20]. Это наблюдение отражено в исследовании Л. Рибби и Дж. Колдуэлла, которые установили, что среди двух групп детей, выполнявших задания, лучше справлялись с ними те, кто слушал одновременно музыку [15]. Подкрепляющие аспекты музыки обусловлены сдвигами в уровне эмоциональной активации, что подтверждается тесной положительной корреляцией между оценками удовольствия и величиной активационных физиологических сдвигов (частоты пульса и дыхания, изменения электрокожной проводимости, температуры тела, пульсации объёма крови); при отсутствии удовлетворения от прослушивания музыки отсутствуют значимые реакции эмоциональной сферы [11].

По мнению Ч. Дизренса – музыкальное искусство совместно с ритмической деятельностью усиливает обменные механизмы в теле; усиливает или уменьшает мускульную энергию; влияет на ритм и правильность дыхания, оказывает явное, но изменяющееся влияние на объём крови, ритм и давление крови, следовательно, даёт физическую основу для генезиса эмоций. [15].

В.С. Марахасин и В.М. Цехановский заметили, что ритм произведения имеет особое влияние на организм слушателя. Они установили, что такой эмоциональный индикатор человека, как сердце, находится под непрерывным контролем центральной нервной системы, отражая процессы, происходящие в мозге, под влиянием музыки [28]

Механизм музыкального переживания имеет три свойства — функциональное, мотивационное, операционное, эти три свойства отражают индивидуальные, и личностные качества человека.

Е.В. Мстиславская отмечает, что музыкально-ритмическая деятельность развивает навыки дифференцированного восприятия, способствующие усилению адаптивных качеств личности через выработку способности к корректировке целевых установок [23], и музыкально-ритмическая деятельность способствует обособлению деятельности больших полушарий мозга друг от друга – они работают специализированно, но при этом одновременно растет количество нейронных связей между полушариями.

Этот факт согласуется с экспериментальными данными М.И. Ливанова, который доказал, что многообразие когерентных связей между активностью разных зон мозга отражает многообразие психических состояний, что также является предпосылкой так называемого «эмоционального интеллекта» [24].

Эксперименты Н. Уэйнбергера также показали, что музыкальное обучение в любом возрасте вызывает перенастройку мозга, в результате чего происходит увеличение числа нейронов, отвечающих максимальными реакциями на поведенчески значимые звуки.

Это означает, что при решении самого широкого круга задач жизнедеятельности и самореализации человек использует выявившиеся психофизиологические мозговые константы музыкальности. Речь идёт не только об изменении адаптационных норм жизнедеятельности носителя музыкального сознания, но и об овладении системой средств адаптации [23].

Музыкально-ритмическую деятельность можно представить как способ обратной связи, при помощи которой человек передаёт вовне окружающим своё эмоциональное состояние. Если такой обратной связи нет, то невыраженное чувство «застревает» в теле в виде мышечного напряжения, вызывая спазм кровеносных сосудов, приводя к соматическим нарушениям.

Психологические механизмы, лежащие в основе личностных изменений, включают в себя идентификацию с художественным образом музыкального произведения, сопереживание эмоциональных состояний, выражаемых посредством музыки, рефлексия и соотнесение своего жизненного опыта с жизненным опытом автора музыкального произведения. Эмоциональное потрясение и сопереживание, возникающие при прослушивании ряда музыкальных произведений, могут способствовать душевной разрядке слушателя – катарсису.

Г.И. Анисимова выделяет три аспекта воздействия музыкального сопровождения движения на организм ребёнка:

Физиологический – взаимосвязь музыки и ритмических движений повышают общий жизненный тонус, регулирует деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной систем, формирует произвольность психических функций.

Психологический – музыка, воздействуя на эмоционально-личностную сферу ребенка, выполняет коррекцию познавательных, психических, коммуникативных нарушений.

Педагогический – посредством музыки у ребенка воспитывается способность эстетически воспринимать действительность и приобретать социальный опыт для творческой, созидательной деятельности.

Ритмические движения помогают детям освоить средства художественной выразительности, характерные для музыки и речи – ритм, динамику, темп, высоту. Это даёт педагогу возможность дифференцированно воздействовать на детей разным темпом развития.

Значение музыкально-ритмической деятельности для развития творческих способностей заключается в том, что она имеет системное влияние на ребенка, на его психику, а значит – и на его способности (не только творческие).

Музыкально-ритмическая деятельность обогащает эмоциональный мир детей, развивает познавательные способности через получение ребенком нового опыта, развивает важные для творческих способностей черты – активность, дисциплинированность, и при этом также способствует физическому совершенствованию организма.

Так как человек – сложная биосоциальная система, то влияние на любой элемент этой системы изменяет всю систему, и обогащение деятельности ребенка, приводит к обогащению всего его природного потенциала, который в дальнейшем трансформируется в способности.

Музыка вместе с движением задает психический тонус для ребенка, активируя всю его психику, все его природные задатки, и все способности, в том числе и творческие.

Таким образом, музыкально-ритмическая деятельность рассматривается как специальная деятельность, суть которой в передаче образного внутреннего содержания музыки с помощью движений, которые выступают средствами ее углубленного восприятия и осознания. В ритмике всегда исходный момент – это музыка, движение здесь вторично и является просто средством фокусирования музыки. Музыка вместе с движением задает психический тонус для ребенка, активируя всю его психику, все его природные задатки, и все способности, в том числе и творческие.

1.3. Особенности организации музыкально ритмической деятельности в старшем дошкольном возрасте

Для дошкольников на занятиях ритмикой, для развития творческих способностей, важно сначала получить первоначальный отклик-сформировать исходный образ, который будет построен из сочетания музыки, ритма, движения, визуального образа, который регулирует восприятие всех этих трех аспектов. В итоге получается определенный образ, зафиксированный как отдельный двигательный комплекс, как аудиальный образ (ритм, громкость, тембр, мелодия и т.п.), и как визуальный образ движений с музыкальным сопровождением, и чем зрелищнее и эмоциональнее для детей получается ритмическое занятие, тем сильнее визуальный образ, который для ребенка является интегрирующим – то есть главным. Это связано с тем, что визуальный канал восприятия самый широкий по своей пропускной способности, поэтому именно к визуальному образу привязывается общий музыкально-ритмический образ у детей [23].

В дальнейшем, если дети воспроизводят движения, которые были связаны с какой-то музыкой, но теперь они воспроизводятся с другим музыкальным сопровождением, их ранее усвоенные музыкально-ритмические образы начинают изменяться – их становится больше, и детям услышав музыку, либо просто воспроизведя движения, уже не нужно пытаться понять, как именно они должны двигаться под конкретное музыкальное сопровождение – память воспроизводит уже прежние образы, готовыми, их остается только совмещать с формирующимися новыми – возникает творческий процесс.

Рядом педагогов, такими как Н.А. Ветлугина, А.И. Ходькова и другими были определены следующие этапы развития детского танцевального музыкального творчества [8]:

1. Первоначальная ориентировка в творческой деятельности (ребёнку даётся установка на создание нового – придумай, измени, сочини).
2. Освоение способов творческих действий, поиск решений.
3. Самостоятельные действия детей, использование сочинённых движений, танцевальных композиций в жизни.

Исходя из действия такого механизма развития при обучении ритмике задействуют традиционные методы: наглядный, словесный и практический.

Наглядный метод опирается на сочетание наглядно-слухового и наглядно-зрительного приемов, суть их в сопровождении музыки показом, от яркости образов которых зависит эффективность обучения ритмике. Через музыку передается детям замысел ее автора, если же это народная музыка, то тогда делается акцент на художественном уровне обработки образов.

Словесный метод больше подходит для обучения как отдельно, так и в комплексе с другими методами – наглядным и практическим. Этот метод обладает спецификой – с его помощью нужно выбирать некоторые приемы в зависимости от возраста детей и ритмики.

Практический метод (многократный повтор конкретного музыкально-ритмического движения) требуется оттачивать в подводящих, подготовительных упражнениях элементов бега, поскоков, подпрыгиваний, манипуляций с предметами и т.д., а затем уже включать их в игры, пляски и хороводы. Такая организация занятий облегчает освоение навыка, и ребенок может сосредоточить внимание на образах, настроении музыки и передаче ее в выразительных движениях.

Источниками движений для ритмики являются физические упражнения, танец и сюжетно-образные движения [38].

Из физических упражнений в ритмике используют основные движения (ходьба, бег, подпрыгивания-поскоки), общеразвивающие (без предметов и с предметами) и строевые упражнения (построения, перестроения и передвижения) [38].

В ритмике востребованы простые элементы народных плясок, хороводов, бальных танцев [38].

Сюжетно-образные движения включают имитацию повадок в животном и пернатом мире, движения транспорта, профессиональных действий и т.д. [38].

В основе занятий ритмикой лежит изучение тех средств музыкальной выразительности, которые могут быть отражены в движении. Это темп, динамические оттенки, метроритм, строение музыкального произведения [8].

Работа включает разные темы.

1. Характер музыки, темп, динамика [8].

Музыка воздействует на чувства, вызывает настроение, поэтому знакомство с музыкальными произведениями, эмоционально обогащает. Поэтому ориентация на музыку – главный фактор выбора характера ритмических движений, и смена движений подчинена изменениям в музыке.

2. Строение музыкального произведения (форма) [8].

В процессе освоения данной темы у детей вырабатывается умение правильно воспринимать форму музыкальных произведений. Структура музыкального произведения рассматривается с детьми в тесной связи с развитием и сменой художественных музыкальных образов. Тема звучит не сразу, вступление подготавливает слух к восприятию произведения, служит сигналом к началу движения. Постепенно дети приучаются начинать движение точно после вступления. Одновременно происходит знакомство и со строением произведения в целом, делением его на части, музыкальные фразы. При прослушивании музыки к тому или иному движению педагог старается вместе с детьми проследить, везде ли музыка звучит одинаково или она меняется. Повторяется ли музыкальная мысль или происходит её смена, развитие. Дети легче различают более крупные элементы музыкальной формы (части, разделы пьесы), чем более мелкие (музыкальные фразы). При разборе музыкального произведения дети быстро устанавливают количество частей, их повторение или чередование, определяют характер музыки, темп,

динамику. При закреплении у детей представления о музыкальной фразе следует подбирать музыкальные произведения с простой и ясной фразировкой. Вначале даются упражнения, включающие музыкальные фразы, одинаковые по длине, далее – упражнения с чередованием длинных и коротких музыкальных фраз. Дети приучаются начинать и заканчивать движение точно в соответствии с музыкальной фразой.

3. Метроритм [8].

Метр – непрерывное чередование опорных (акцентируемых) и не опорных (без акцентных) звуков, когда музыка равномерно пульсирует, в ней сменяются моменты напряжения и разрядки. Акцентируемые доли принято называть сильными, а не акцентируемые – слабыми. Ритм – последовательность звуков различной длительности, образующая тот или иной рисунок. Вне ритма мелодия не может существовать, её звуки организованы ритмически. Ритм обладает большой выразительной силой. Он настолько ярко характеризует мелодию, что её можно узнать по прохлопыванию ритмического рисунка. Метр и ритм неразрывно взаимосвязаны. Единство метра и ритма подчёркивается понятием метроритм.

Методика работы над элементами музыкального ритма разнообразная. В первое время дети исполняют длительности, ритмические рисунки по слуху. Преподаватель предлагает детям прохлопать, а затем пройти шагами простейшие ритмические рисунки. Иногда это делается в игровой форме. Музыкальный материал для подобных заданий следует подбирать так, чтобы ритмический рисунок создавал удобный и естественный рисунок движения. Поэтому для начала используются такие музыкальные примеры, в которых имеется ряд однообразных ритмических фигур.

С большим удовольствием дети исполняют хороводные игры, танцы, в движения которых включены разнообразные ритмические хлопки, соответствующие ритмическому рисунку мелодии.

Работа над освоением длительностей, ритмического рисунка, размеров необходима для успешного овладения детьми основами музыкальной грамоты [21].

Музыкально-ритмические упражнения также условно можно разделить на подготовительные и самостоятельные [6].

Подготовительные – в них предварительно разучиваются отдельные виды движений. Так, дети учатся ритмично, непринужденно выполнять «пружинку», поскоки с ноги на ногу, прямой галоп, подпрыгивать на двух ногах и т.д. В дальнейшем эти движения включаются в игры, пляски и хороводы, и они служат средством выразительной передачи музыкальных образов, персонажей (зайчики, лошадки, петрушки и др.) [6].

Самостоятельных музыкально-ритмических упражнений немного. Этот тип упражнений имеет более законченную форму; вместе с тем в нем еще нет того сочетания различных образов и настроений, которое характерно для игр, хороводов и танцев [6].

Следующий вид ритмики – танцы, пляски, хороводы. Обычно их делят на две группы: зафиксированные и свободные [23].

Зафиксированные – имеют авторскую композицию движений, и педагог точно следует ей при обучении. Здесь встречаются пляски разного жанра: с элементами народного, бального танцев, хороводных построений. Особое место в этой группе занимает характерный танец – плясовые элементы в нем соответствуют движениям различных персонажей в свойственной им манере (клоуны, снежинки, котята, мишки, пингвины и др.) [23].

К свободным танцам относятся все те пляски и хороводы, которые придумывают сами дети. В них используются знакомые элементы танцев. Вначале педагог активно помогает, советует ребятам, какие движения лучше подобрать под ту или иную музыку в соответствии с ее характером, формой. Затем дети уже самостоятельно пробуют свои силы и без подсказки взрослого создают «свою» пляску.

Музыкальная игра (третий вид ритмики) как разновидность игровой деятельности в детском саду – важный метод музыкального развития. Музыка усиливает эмоциональную сторону игры, погружает ребенка в мир сказочных персонажей, знакомит с народными традициями – все это углубляет восприятие и понимание музыкального произведения, помогает сформировать музыкально-ритмические и двигательные навыки [8].

Музыкальные игры делятся на игры под инструментальную музыку (сюжетные и несюжетные) и игры под пение (хороводы и инсценировки). В сюжетных играх нужно выразительно передать образы музыки, а в несюжетных – выполнить задание, связанное с общим настроением музыки, ее выразительными средствами (темп, динамические оттенки, метроритм, форма произведения) [8].

В играх с пением композиция движений зависит от характера, образов музыки, текста. Здесь используются элементы народных плясок, разнообразных хороводных построений (парами, шеренгами, кругами со сменой направления) [8].

Таким образом, музыкально-ритмическая деятельность рассматривается как специальная деятельность для передачи образного внутреннего содержания музыки с помощью движений, которые выступают средствами ее углубленного восприятия и осознания. В ритмике исходный момент – это музыка, движение здесь вторично, как средство усвоения этой музыки, ее запоминания. В ритмике востребованы простые элементы народных плясок, хороводов, бальных танцев. Сюжетно-образные движения включают имитацию повадок в животном и пернатом мире, движения транспорта, профессиональных действий и т.д. В основе занятий ритмикой лежит изучение тех средств музыкальной выразительности, которые могут быть отражены в движении. Это темп, динамические оттенки, метроритм, строение музыкального произведения.

Выводы по главе 1

Творческие способности рассматриваются как индивидуальные сочетания определенных качеств субъекта, позволяющих успешно выполнять творческую деятельность вне зависимости от ее целевой направленности, с высоким уровнем ее результативности и эффективности. Использование творческих способностей в деятельности является креативностью. Творческие способности интегрированы в одну систему деятельности разноплановых характеристик субъекта.

Сензитивный период для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста – это возраст от 2-х до 7 лет. В этот период возникают предпосылки для развития творческих способностей, связанные с развитием моторики, которая развивается более динамично, чем сенсорика, память становится более устойчивой, деятельность импульсивна, волевые процессы слабы, образы и представления нечеткие, реализуются в деятельности почти сразу, без предварительного анализа, диктуются напрямую потребностями из-за слабой волевой регуляции и сознательного контроля (захотел – сделал, потом уже подумал). Значимое для творческих способностей образование двигательного навыка у 5–7-летнего ребенка происходит в 4,5 раза быстрее, чем у 3–4-летнего. В этот период наблюдается связь развития творческих способностей с развитием темперамента, функциональной асимметрии мозга, когда приобретает значение, какое именно полушарие доминирует, и как именно в каждом конкретном случае работает та или иная зона мозга, с речевым развитием, развивается воображение как необходимое условие творческой деятельности. Универсальные внешние проявления творческих способностей в дошкольном возрасте: активность и инициативность при необходимости применить имеющийся набор приемов и действий, решений, для новых условий, в новом необычном сочетании, если требуется преодолеть типовую задачу.

Музыкально-ритмическая деятельность рассматривается как специальная деятельность, суть которой – в передаче образного внутреннего содержания музыки с помощью движений, которые выступают средствами ее углубленного восприятия и осознания. В ритмике всегда исходный момент – это музыка, движение здесь вторично. Это просто средство фокусирования музыки. Музыка вместе с движением задает психический тонус для ребенка, активируя всю его психику, все его природные задатки, и все способности, в том числе и творческие.

В ритмике востребованы простые элементы народных плясок, хороводов, бальных танцев. Сюжетно-образные движения включают имитацию повадок в животном и пернатом мире, движения транспорта, профессиональных действий и т.д. В основе занятий ритмикой лежит изучение тех средств музыкальной выразительности, которые могут быть отражены в движении. Это темп, динамические оттенки, метроритм, строение музыкального произведения.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Методическая организация исследования

База исследования. Эксперимент проводился на базе дошкольного образовательного учреждения Красноярского края.

В эксперименте принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста. Из них 20 детей составили экспериментальную группу, и 20 детей составили контрольную группу.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Выбор диагностических методик.
2. Подбор и организация группы испытуемых.
3. Проведение диагностического исследования.
4. Разработка и апробация комплекса мероприятий по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмической деятельности.

5. Проверка эффективности разработанного комплекса мероприятий.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. На подготовительном этапе была изучена научная литература, подобраны методы исследования, выбраны группы испытуемых.

2. На основном этапе исследования было проведено констатирующее диагностическое изучение творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах до проведения развивающей работы.

3. На этапе эксперимента в экспериментальной группе детей была проведена специальная работа.

4. На этапе контрольного эксперимента была проведена проверка эффективности проведенной развивающей работы, направленной на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

5. На заключительном этапе проводилась обработка данных, формулирование выводов.

В ходе исследования изучались такие творческие способности как:

1. Реализм воображения.
2. Способность видеть целое раньше частей.
3. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.
4. Способность к экспериментированию.

Для выявления этих творческих способностей были подобраны специальные методики, предназначенные для детей старшего дошкольного возраста. В частности, комплекс методик для диагностики универсальных творческих способностей детей 4–6 лет (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев). Описание методик приводится в Приложении А.

2.2. Изучение уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

Перед началом экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого был выявлен исходный уровень развития творческих способностей детей в двух группах – контрольной (К) и экспериментальной (Э). Выявленные результаты сравнивались между собой, так как необходимо было выяснить, значительно ли отличаются испытуемые по изучаемым характеристикам, или же отличия незначительны. Результаты диагностики и сравнения на первом этапе исследования приведены далее в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты первого этапа диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет
(авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев)

Показатели		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Реализм воображения	К	0%	25%	75%
	Э	0%	35%	65%
Способность видеть целое раньше частей	К	20%	45%	35%
	Э	5%	55%	40%
Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	К	5%	35%	60%
	Э	10%	55%	35%
Экспериментирование	К	15%	45%	40%
	Э	5%	50%	45%

Как видно из таблицы 1, большая часть испытуемых в обеих группах, имеет средний и низкий уровень развития универсальных творческих способностей. Высокий уровень развития творческих способностей имеет только небольшая часть испытуемых.

Так, способность видеть целое раньше частей на высоком уровне выявлена только у 4 человек (20%) в контрольной группе и у 1 человека (5%) в экспериментальной группе. Также высокий уровень надситуативно-преобразовательного характера творческих решений выявлен у 1 человека (5%) в контрольной группе и у 2 человека (10%) в экспериментальной группе. Высокий уровень развития способности к экспериментированию выявлен у 3 человек (15%) в контрольной группе и у 1 человека (5%) в экспериментальной группе. Такой показатель как реализм воображения, на высоком уровне не был выявлен ни у кого из обеих групп испытуемых.

На среднем уровне развития реализм воображения был выявлен у 5 человек (25%) в контрольной группе и у 7 человек (35%) в экспериментальной группе. Способность видеть целое раньше частей выявлена у 9 человек (45%) в контрольной группе и у 11 человек (55%) в экспериментальной группе. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений выявлен у 7 человек (35%) в контрольной группе и у 11 человек (55%) в экспериментальной группе. Способность к экспериментированию выявлена у 9 человек (45%) в контрольной группе и у 10 человек (50%) в экспериментальной группе.

На низком уровне развития реализм воображения был выявлен у 15 человек (75%) в контрольной группе и у 13 человек (65%) в экспериментальной группе. Способность видеть целое раньше частей выявлена у 7 человек (35%) в контрольной группе и у 8 человек (40%) в экспериментальной группе. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений выявлен у 12 человек (60%) в контрольной группе и у 7 человек (35%) в экспериментальной группе. Способность к экспериментированию на низком уровне выявлена у 8 человек (40%) в контрольной группе и у 9 человек (45%) в экспериментальной группе.

Результаты констатирующего этапа диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет в

экспериментальной и контрольной группах приведены в Приложении Б в таблице 2 и таблице 3.

Таким образом, можно сказать, что перед началом работы с детьми по развитию творческих способностей, большинство детей в обеих группах имели средние и низкие показатели развития этих способностей. При этом нужно отметить, что по некоторым показателям результаты были выше в контрольной группе, в которой не планировалось проводить какой-либо работы по развитию способностей. Более высокие показатели в контрольной группе испытуемых означают более быстрый возрастной прогресс у этих детей, в то время как в экспериментальной группе, показатели возрастного темпа развития, судя по результатам, несколько меньше.

2.3. Организация развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмической деятельности

После проведенного анализа констатирующего этапа диагностики в экспериментальной группе был разработан и реализован комплекс мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, который включает в себя творческие игры и упражнения, танцевальные игры-импровизации, направленные на развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Комплекс мероприятий по музыкально-ритмической деятельности разработан с учётом нормативных документов, таких как Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Детство».

Цель комплекса мероприятий: развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами музыкально-ритмической деятельности.

Задачи:

– обучать детей оценивать собственные движения и движения товарища, придумывать «свой» игровой образ, персонаж и «свою» пляску, комбинируя различные элементы музыкальных упражнений, танцевальных и сюжетно-образных движений;

– развивать восприятие музыкальных образов и способность выражать их в движениях, согласовывать движения с характером музыки, наиболее яркими средствами выразительности;

– приобщать детей к музыкальной культуре.

Условия, обеспечивающие эффективность комплекса мероприятий по музыкально-ритмической деятельности:

– обогащение окружающей предметно-пространственной среды, предусматривающей: оборудованные для музыкально-ритмической деятельности помещения или зоны, наличие необходимой методической литературы, дидактических пособий, атрибутов, костюмов, технических средств аудио и видеоаппаратуры;

– подбор соответствующего возрасту и интересам детей музыкального репертуара;

– обеспечение эмоционального комфорта детей;

– творческий подход к решению поставленных задач;

– учет индивидуальных особенностей детей;

– взаимодействие с родителями воспитанников.

На предварительном этапе работы, после изучения методической литературы, было проведено анкетирование родителей с целью выявления степени их заинтересованности и участия в развитии творческих проявлений ребенка. По результатам анкетирования было установлено, что большая часть опрошенных родителей поощряет такие творческие проявления, как инициативу и самостоятельность ребёнка в музыкально-ритмической деятельности: 58% родителей танцуют дома с детьми, 30% обеспечивают детям дополнительные занятия в кружках и студиях, 8% ответили, что проблемой развития творческих способностей посредством

музыкально-ритмической деятельности должен заниматься детский сад, и лишь 4% родителей считают, что необходима совместная работа детского сада и семьи. Результаты анкетирования показали, что проблему развития творческих способностей в процессе музыкально-ритмической деятельности необходимо решать совместно с родителями. С целью музыкального просвещения родителей и приобщения их к совместной с детьми музыкально-ритмической деятельности были организованы и проведены консультации с соответствующей цели тематикой. Также совместно с родителями была обогащена музыкальная развивающая предметно-пространственная среда группового помещения, а именно центр музыкально-театрализованной деятельности, который был дополнен переносной «ширмой-сценой», музыкальными игрушками-самоделками (микрофоны, шумовой оркестр), некоторыми атрибутами для танцев-импровизаций.

На теоретическом этапе исследования было установлено, что большим преимуществом музыкально-ритмической деятельности является ее тесная непосредственная связь с игровой деятельностью детей, которая проявляется в сходной структуре сюжетно-композиционных способов создания и развития художественного образа. С помощью пластики собственного тела, использовании различных видов мимических, пантомимических, пластических и танцевальных движений дети создают свои уникальные образы различных персонажей. Как в игре, так и в процессе музыкально-ритмической деятельности дети учатся овладевать коллективными формами творчества: совместным сюжетосложением, распределением ролей и ролевому взаимодействию в рамках определенного сюжетного построения игры, танцевальной сценки, танца-импровизации. На основании этой связи с игровой деятельностью, и того, что она способствует активизации воображения и творческих проявлений детей, был разработан комплекс мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, включающий в себя:

- игры и упражнения на воображение;
- игры и упражнения на целостное восприятие музыки;
- игры, предполагающие надситуативно-преобразовательный характер творческих решений;
- игры-импровизаций.

В процессе разработки и реализации комплекса мероприятий были приняты во внимание этапы развития детского музыкального творчества, выделенные Н.А. Ветлугиной:

1 этап: создание соответствующей установки детей на новую деятельность: у детей формируются первые представления о процессе танцевального творчества.

2 этап: задания, способствующие освоению способов творческих действий, поискам решений.

3 этап: задания, рассчитанные на самостоятельные действия детей, использование сочиненных движений в музыкальных композициях и в жизни. [8, с. 274]

Учитывая приведенные выше этапы развития детского музыкального творчества комплекс мероприятий включает в себя четыре раздела, последовательность которых обусловлена постепенным усложнением игровых творческих заданий и упражнений, а также музыкального репертуара. Первый раздел в большей степени направлен на решение обучающих задач, целью которых является освоение образных упражнений и упражнений на целостное восприятие музыкальной композиции. Последующие три раздела направлены на непосредственное развитие творческих способностей детей в процессе музыкально-ритмической деятельности.

Организованная музыкально-ритмическая деятельность проводилась в течении четырех месяцев один раз в неделю в первой половине дня. Перспективный план комплекса мероприятий по музыкально-ритмической

деятельности, направленного на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, приведен ниже в таблице 4.

Таблица 4

Перспективный план комплекса мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, направленного на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

Разделы	Вид и название музыкально-ритмической деятельности	Цель	Показатель творческой способности, на развитие которой направлена музыкально-ритмическая деятельность
1	2	3	4
1.	1. Упражнения: «Зайчик», «Белочка», «Мячик»; музыкально-ритмическая игра «Тропинка». 2. Упражнение «Красим забор»; музыкально-ритмическая игра «Бабочки и ветерок». 3. Упражнение «Зеркало»; музыкально-ритмическая игра «Зеркало». 4. Упражнение «Часы»; музыкально-ритмическая игра «Водоросли».	Развитие способности к восприятию целостности музыкального произведения; развитие двигательных качеств с помощью образных упражнений.	Способность видеть целое раньше частей
2.	1. Музыкально-ритмическая игра «Зоопарк». 2. Музыкально-ритмическая игра «Пантомимы». 3. Музыкально-ритмическая игра «Танец с платками». 4. Музыкально-ритмическая игра «Старинный танец».	Развитие умения подбирать и показывать разнообразные имитационные движения, передающие игровой образ, его особенности.	Способность к надситуативно-преобразовательному характеру творческих решений

1	2	3	4
3.	1. Музыкально-ритмическая игра «Скульптор». 2. Музыкально-ритмическая игра «Семечко». 3. Музыкально-ритмическая игра «Бабочки». 4. Музыкально-ритмическая игра «Танцевальная композиция».	Развитие умения выразить свои чувства и передать музыкальный образ в свободной пляске, в хороводе, в инсценировке песни.	Реализм воображения
4.	1. Танцевальная игра-импровизация «В стране цветов». 2. Танцевальная игра-импровизация «Танец природы». 3. Танцевальная игра-импровизация «Коробка с подарками». 4. Танцевальная игра-импровизация «Придумай танец».	Развитие детского сочинительства, способности к импровизации.	Способность к экспериментированию

Основные принципы построения музыкально-ритмической деятельности:

- принцип доступности;
- принцип сознательности;
- принцип наглядности;
- принцип систематичности.

Методы:

- словесный (рассказ, беседа, объяснение, обсуждение, словесное сопровождение движений под музыку);
- наглядный (показ упражнений);
- практический (метод целостного освоения упражнений, метод обучения посредством расчленения упражнений, игровой метод, показ упражнений);

– продуктивный.

Картотека музыкально-ритмических игр, упражнений и танцевальных игр импровизаций с описанием хода деятельности, необходимого оборудования и музыкального сопровождения приведена в Приложении В.

2.4. Анализ результатов исследования

После того, как была проведена специальная экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста, направленная на развитие творческих способностей, далее была проведена повторная диагностика с целью выявления каких-либо изменений в уровне развития творческих способностей у испытуемых.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа данных повторной диагностики комплекса универсальных творческих способностей детей дошкольного возраста в контрольной (К) и экспериментальной (Э) группах, которые приведены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнительные результаты второго этапа диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев)

Показатели		Высокий уровень			Средний уровень			Низкий уровень		
		до	после		до	после		до	после	
Реализм воображения	К	0%	5%	+5%	25%	30%	+5%	75%	65%	–10%
	Э	0%	20%	+20%	35%	55%	+20%	65%	25%	–40%
Способность видеть целое раньше частей	К	20%	30%	+10%	45%	50%	+5%	35%	20%	–15%
	Э	5%	25%	+20%	55%	70%	+15%	40%	5%	–35%
Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	К	5%	5%	0%	35%	35%	0%	60%	60%	0%
	Э	10%	25%	+15%	55%	65%	+10%	35%	10%	–25%
Экспериментирование	К	15%	20	+5%	45%	50%	+5%	40%	30%	–10%
	Э	5%	25%	+20%	50%	60%	+10%	45%	15%	–30%

После проведенной работы в экспериментальной группе детей, судя по результатам повторной диагностики, показатели уровней развития универсальных творческих способностей дошкольников изменились.

В экспериментальной группе на 20% увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем развития такой способности, как реализм воображения, тогда как в контрольной группе увеличение составило лишь 5%. На 20% стало больше испытуемых в экспериментальной группе с высоким уровнем развития способности видеть целое раньше частей, в контрольной группе выявлено также на 10%. В экспериментальной группе на 15% детей стало больше с высоким уровнем развития надситуативно-преобразовательного характера творческих решений, в контрольной группе изменений не было выявлено. Также в экспериментальной группе стало больше на 20% детей с высокими показателями способности к экспериментированию, в контрольной группе произошло увеличение количества испытуемых только на 5%.

На среднем уровне развития увеличилось количество испытуемых в экспериментальной группе по показателю способности к реализму воображения, на 20%, в контрольной группе увеличение составило 5%. На 15% стало больше испытуемых в экспериментальной группе со способностью видеть целое раньше частей, и в контрольной группе выявлено также увеличение на 5%. В экспериментальной группе на 10% детей стало больше по показателю развития надситуативно-преобразовательного характера творческих решений, в контрольной группе изменений не было выявлено. В экспериментальной группе стало больше на 10% детей со средними показателями способности к экспериментированию, в контрольной группе произошло увеличение количества испытуемых только на 5%.

На низком уровне развития снизилось количество испытуемых в экспериментальной группе по показателю способности к реализму воображения, на 40%, в контрольной группе снижение составило 10%. На 35% стало меньше испытуемых в экспериментальной группе со

способностью видеть целое раньше частей, и в контрольной группе выявлено снижение на 15%. В экспериментальной группе на 25% детей стало меньше по показателю развития надситуативно-преобразовательного характера творческих решений, в контрольной группе изменений не было выявлено. В экспериментальной группе на 10% детей стало меньше с низкими показателями способности к экспериментированию, в контрольной группе произошло снижение количества испытуемых произошло на 10%. Результаты повторной диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет в экспериментальной и контрольной группах приведены в Приложении Г в таблице 6 и таблице 7.

Исходя из полученных по данной методике сравнительных результатов, после проведенной развивающей работы в экспериментальной группе произошло значительное увеличение количества испытуемых со средними и высокими показателями уровней развития творческих способностей. В отношении категории испытуемых с низким уровнем развития универсальных творческих способностей, произошло снижение их количества в обеих группах детей, но при этом в экспериментальной группе это снижение было намного более значительным, чем в контрольной группе. Это можно объяснить тем, что в ходе развивающей работы в экспериментальной группе были созданы условия, которые стимулируют развитие универсальных творческих способностей, в результате чего темп их возрастного развития увеличился, так как потенциал этого развития получил условия для своего раскрытия. В контрольной группе есть также изменения, но они не значительные, и так как в контрольной группе не было специальной развивающей работы, то развитие универсальных творческих способностей происходило под влиянием ситуативных факторов, а также личностного темпа развития детей, то есть стихийно. В результате проведенной специальной работы в экспериментальной группе удалось выявить эффективность разработанного комплекса мероприятий для развития таких универсальных творческих способностей, как реализм

воображения, способность видеть целое раньше частей, способность к надситуативно-преобразовательному характеру творческих решений, способность к экспериментированию.

Выводы по главе 2

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. На подготовительном этапе была проанализирована научная литература, подобраны методы исследования, выбраны группы испытуемых.
2. На основном этапе исследования было проведено констатирующее диагностическое изучение творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах до проведения развивающей работы.
3. На этапе эксперимента в экспериментальной группе детей была проведена специальная работа.
4. На этапе контрольного эксперимента была проведена проверка эффективности проведенной развивающей работы, направленной на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.
5. На заключительном этапе проводилась обработка данных, формулирование выводов.

В ходе исследования изучались такие творческие способности как:

1. Реализм воображения.
2. Способность видеть целое раньше частей.
3. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.
4. Способность к экспериментированию.

Перед началом экспериментальной работы с детьми дошкольного возраста была проведена диагностика первого этапа, в ходе которой было выявлено, что большинство детей в обеих группах имели средние и низкие показатели развития этих способностей. При этом нужно отметить, что по некоторым показателям результаты были выше в контрольной группе, в которой не планировалось проводить какой-либо работы по развитию способностей. Более высокие показатели в контрольной группе испытуемых означают более быстрый возрастной прогресс у этих детей, в то время как в

экспериментальной группе, показатели возрастного темпа развития, судя по результатам, несколько меньше. В результате проведенного анализа диагностического эксперимента было получено основание на разработку и апробирование в экспериментальной группе комплекса мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, который включает в себя творческие игры и упражнения, танцевальные игры-импровизации, направленные на развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

В результате проведения специальной формирующей экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию творческих способностей, удалось создать более благоприятные условия для их развития. В экспериментальной группе детей произошло увеличение количества испытуемых с высокими и средним показателями развития творческих способностей. То есть у большей части детей, ранее имевших средние показатели развития творческих способностей, в результате специально организованной музыкально-ритмической деятельности эти способности развились до высокого уровня. У детей, имевших низкие показатели, в результате музыкально-ритмической деятельности способности развились до среднего уровня.

Разработанный комплекс мероприятий по музыкально-ритмической деятельности, направленный на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста оказался эффективным для развития таких творческих способностей, как реализм воображения, способность видеть целое раньше частей, способность к надситуативно-преобразовательному характеру творческих решений, способность к экспериментированию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического и практического исследования проблемы было установлено, что творческие способности – это индивидуальные сочетания определенных качеств субъекта, позволяющих успешно выполнять творческую деятельность вне зависимости от ее целевой направленности, с высоким уровнем ее результативности и эффективности. Использование творческих способностей в деятельности является креативностью. Творческие способности интегрированы в одну систему деятельности разноплановых характеристик субъекта.

Сензитивный период для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста – это возраст от 2-х до 7 лет. В этот период возникают предпосылки для развития творческих способностей, связанные с развитием моторики, которая развивается более динамично, чем сенсорика, память становится более устойчивой, деятельность импульсивна, волевые процессы слабы, образы и представления нечеткие, реализуются в деятельности почти сразу, без предварительного анализа, диктуются напрямую потребностями из-за слабой волевой регуляции и сознательного контроля (захотел-сделал, потом уже подумал). Значимое для творческих способностей образование двигательного навыка у 5–7-летнего ребенка происходит в 4,5 раза быстрее, чем у 3–4-летнего. В этот период наблюдается связь развития творческих способностей с развитием темперамента, функциональной асимметрии мозга, когда приобретает значение, какое именно полушарие доминирует, и как именно в каждом конкретном случае работает та или иная зона мозга, с речевым развитием, развивается воображение как необходимое условие творческой деятельности. Универсальные внешние проявления творческих способностей в дошкольном возрасте: активность и инициативность при необходимости применить имеющийся набор приемов и действий, решений, для новых условий, в новом необычном сочетании, если требуется преодолеть типовую задачу.

Музыкально-ритмическая деятельность рассматривается как специальная деятельность, суть которой в передаче образного внутреннего содержания музыки с помощью движений, которые выступают средствами ее углубленного восприятия и осознания. В ритмике исходный момент – это музыка, движение здесь вторично, как средство усвоения этой музыки, ее запоминания. Музыка вместе с движением задает психический тонус для ребенка, активируя всю его психику, все его природные задатки, и все способности, в том числе и творческие.

В ритмике востребованы простые элементы народных плясок, хороводов, бальных танцев. Сюжетно-образные движения включают имитацию повадок в животном и пернатом мире, движения транспорта, профессиональных действий и т.д. В основе занятий ритмикой лежит изучение тех средств музыкальной выразительности, которые могут быть отражены в движении. Это темп, динамические оттенки, метроритм, строение музыкального произведения.

В нашей работе рассматривались следующие творческие способности:

- 1) реализм воображения;
- 2) способность видеть целое раньше частей;
- 3) надситуативно-преобразовательный характер творческих решений;
- 4) способность к экспериментированию.

Для практического исследования было выбрано две группы детей, которые составили экспериментальную и контрольную группу. Специальная работа по развитию творческих способностей проводилась в экспериментальной группе детей.

В итоге по ее окончании было выяснено, что в экспериментальной группе детей произошло увеличение количества испытуемых с высокими и средними показателями развития творческих способностей. То есть у большей части детей, ранее имевших средние показатели развития творческих способностей, в результате занятий эти способности развились до высокого уровня. У детей, имевших низкие показатели, в результате занятий способности развились до среднего уровня.

Разработанный комплекс мероприятий оказался эффективным для развития таких творческих способностей, как реализм воображения, способность видеть целое раньше частей, способность к надситуативно-преобразовательному характеру творческих решений, способность к экспериментированию. Гипотеза исследования была подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арсенина Е.Н. Музыкальные занятия. Подготовительная группа. Волгоград: Учитель, 2011. 319 с.
2. Баландина К.В. Музыкально-ритмическое развитие детей дошкольного возраста и его особенности в процессе игровой деятельности // Вопросы дошкольной педагогики. 2020. № 6 (33). С. 20–22. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/170/5270/> (дата обращения: 16.03.2021).
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Педагогика, 2015. 455 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
5. Бодраченко И.В. Театрализованные музыкальные представления для детей дошкольного возраста. М.: Айрис-Пресс, 2006. 144 с.
6. Безбородова Л.А., Пустовойтова М.Б. Музыкально-ритмическое развитие дошкольников и младших школьников // Наука и школа. 2012. №5. С. 107–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-ritmicheskoe-razvitiye-doshkolnikov-i-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 18.03.2021).
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 2013. 99 с.
8. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 415 с.
9. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
10. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.4. М. Просвещение, 2014. 476 с.
11. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: «Питер», 2015. 368с.
12. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психологическое развитие дошкольников. М.: АСТ, 2014. 128 с.

13. Жукова О.Г. И тонкой нити кружева... Пособие по развитию практических навыков и творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. М.: Детство-Пресс, 2014. 669 с.
14. Зацепина М.Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 142 с
15. Зураева А.М. Влияние музыки на психофизиологическое состояние человека. Особенности восприятия музыки разных жанров // Молодой ученый. 2018. № 23 (209). С. 381–384. URL: <https://moluch.ru/archive/209/51300/> (дата обращения: 11.02.2021).
16. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
17. Кондратьева Н.В. Сущность понятия «творческие способности» // Концепт. 2015. № 9. С. 106–110. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15320.htm>. ISSN 2304-120X. (дата обращения: 11.02.2021).
18. Кострицкая И.В. Музыкально-ритмическое воспитание в разных педагогических практиках: теоретический анализ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 70–73 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-ritmicheskoe-vozpitanie-v-raznyh-pedagogicheskikh-praktikah-teoreticheskiy-analiz> (дата обращения: 11.02.2021).
19. Королёва М.Б. Музыкальная деятельность как средство развития старших дошкольников // Вестник евразийской науки. 2013. № 4 (17). С. 24–27 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-kak-sreds-tvo-razvitiya-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 23.04.2021).
20. Кудрявцева В.Т. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании. М.: Педагогика, 2014. 255 с.
21. Кудрявцева В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5. С. 57–68.
22. Касмицкая Е.А. Проблемы формирования музыкальной культуры детей дошкольного возраста // Вестник МГУКИ. 2008. № 3. С. 125–

128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-muzykalnoy-kultury-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 04.01.2021).

23. Кривошея Н.Б. К проблеме формирования творческих музыкально-ритмических способностей детей старшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы современной науки. 2015. № 39. С. 115–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-tvorcheskih-muzykalno-ritmicheskikh-sposobnostey-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 09.04.2021).

24. Карпенко В.Н., Тарасова Д.С., Карпенко И.А. Влияние музыкально-ритмических упражнений на общее развитие детей // Вестник Науки и Творчества. 2016. № 5 (5). С. 201–205. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-muzykalno-ritmicheskikh-uprazhneniy-na-obschee-razvitiye-detey> (дата обращения: 16.05.2021).

25. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Академия, 2016. 322 с.

26. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 2018. 215 с.

27. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2013. 583 с.

28. Малахова Ю. Ц. Развитие творческих способностей детей посредством музыкально-ритмических движений // Вопросы дошкольной педагогики. 2020. № 4 (31). С. 32–35.

29. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы художественного творчества. М.: Просвещение, 2017. 230 с.

30. Мэй Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. 128 с.

31. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2017. 688 с.

32. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Аркти, 2000. 202 с.

33. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс, 2017. 736 с.

34. Орлова М.А. Игры для развития творческих способностей. М.: Лада, 2011. 160 с.
35. Пономарёв Я.А. Психология творчества. М.: Просвещение, 2008. 374 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. Питер, 2015. 705 с.
37. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
38. Савенков Л.И. Детская одаренность в познавательной сфере // Дошкольное воспитание. 1998. № 5–6. С. 14–18
39. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/д: Феникс, 2015. 672 с.
40. Теплов Б.М. Способности и одаренность: Проблемы индивидуальных различий. М.: Просвещение, 2010. 360 с.
41. Творчество: теория, диагностика, технологии: Словарь-справочник / Под общ. ред. Т.А. Барышевой. СПб.: 2008. 296 с.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения 15.01.2021).
43. Федотчев А. И., Радченко, Г.С. Музыкальная терапия и «музыка мозга»: состояние, проблемы и перспективы исследований // Успехи физиологических наук. 2013. № 4. С. 35- 50.
44. Фомин А.В., Зотова М.А. Воздействие музыки на психоэмоциональное состояние человека и его творческий потенциал как компонент содержания музыкально-педагогического образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО музыкальное искусство и образование. 2018. № 2 (22). С. 59–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-muzyki-na>

psihoemotsionalnoe-sostoyanie-cheloveka-i-ego-tvorcheskiy-potentsial-kak-komponent-soderzhaniya (дата обращения: 02.04.2021).

45. Юрченко Л.Г., Корнейшикова Н.В. Особенности развития творческих способностей детей дошкольного возраста средствами музыкальных занятий // Символ науки. 2016. № 44. С. 186–191. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-detey-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-muzykalnyh-zanyatiy> (дата обращения: 04.05.2021).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методики диагностики универсальных творческих способностей
детей 4–6 лет (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев)

1. Методика «Солнце в комнате».

Основание: реализация воображения.

Цель: выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

Материал: картинка с изображением комнаты, в которой находится человечек и солнце; карандаш.

Инструкция к проведению. Показываем ребенку картинку: «Я даю тебе эту картинку. Посмотри внимательно и скажи, что на ней нарисовано». По перечислении деталей изображения (стол, стул, человечек, лампа, солнышко и т. д.), педагог дает следующее задание: «Правильно. Однако, как видишь, здесь солнышко нарисовано в комнате. Скажи, пожалуйста, так может быть или художник здесь что-то напутал? Попробуй исправить картинку так, чтобы она была правильной». Пользоваться карандашом ребенку не обязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для «исправления» картинки. В ходе обследования оцениваются попытки ребенка исправить рисунок.

Обработка данных. Выделяются следующие уровни ответов:

1. Низкий уровень. Отсутствие ответа, непринятие задания («Не знаю, как исправить», «Картинку исправлять не нужно»). 0 баллов.

«Формальное устранение несоответствия» (стереть, закрасить солнышко). 1 балл.

2. Средний уровень. Содержательное устранение несоответствия: а) простой ответ (Нарисовать в другом месте – «Солнышко на улице»); б)

сложный ответ (переделать рисунок – «Сделать из солнышка лампу»).
2 балла.

3. Высокий уровень. Конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации («Картинку сделать», «Нарисовать окно», «Посадить солнышко в рамку» и т.д.). 3 балла.

2. Методика «Складная картинка».

Основание: умение видеть целое раньше частей.

Цель: определение умения сохранить целостный контекст изображения в ситуации его разрушения.

Материал: складывающаяся картонная картинка с изображением утки, имеющая четыре сгиба.

Инструкция к проведению. Предъявляем ребенку картинку: «Сейчас я тебе дам эту картинку. Посмотри, пожалуйста, внимательно и скажи, что на ней нарисовано?» Выслушав ответ, складываем картинку и спрашиваем: «Что станет с уткой, если мы сложим картинку вот так?» После ответа ребенка картинка расправляется, снова складывается, а ребенку задается вновь тот же вопрос. Всего применяется пять вариантов складывания – «угол», «мостик», «домик», «труба», «гармошка».

Обработка данных. Выделяются следующие уровни ответов:

1. Низкий уровень. Отсутствие ответа, непринятие задания («Не знаю», «Ничего не станет», «Так не бывает»). 1 балл.

2. Средний уровень. Ответ описательного типа, перечисление деталей рисунка, находящихся в поле зрения или вне его, т.е. утеря контекста изображения («У утки нет головы», «Утка сломалась», «Утка разделилась на части» и т. д.). 2 балла

3. Высокий уровень. Ответы комбинирующего типа: сохранение целостности изображения при сгибании рисунка, включение нарисованного персонажа в новую ситуацию («Утка нырнула», «Утка заплыла за лодку»),

построение новых композиций («Как будто сделали трубу и на ней нарисовали утку»). 3 балла

Некоторые дети дают ответы, в которых сохранение целостного контекста изображения «привязано» не к какой-либо ситуации, а к конкретной форме, которую принимает картинка при складывании («Утка стала домиком», «Стала похожа на мостик» и т. д.). Подобные ответы относятся к комбинирующему типу и также оцениваются в 3 балла.

3. Методика «Как спасти зайку».

Основание: надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.

Цель: оценка способности и превращение задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию.

Материал: фигурка зайчика, блюдце, ведерко, деревянная палочка сдутый воздушный шарик, лист бумаги.

Инструкция к проведению. Перед ребенком на столе располагают фигурку зайчика, блюдце, ведерко, палочку, сдутый шарик и лист бумаги. Педагог, беря в руки зайчика: «Познакомься с этим зайчиком. Однажды с ним приключилась такая история. Решил зайчик поплавать на кораблике по морю и уплыл далеко-далеко от берега. А тут начался шторм, появились огромные волны, и стал зайка тонуть. Помочь зайке можем только мы с тобой. У нас для этого есть несколько предметов (педагог обращает внимание ребенка на предметы, разложенные на столе). Что бы ты выбрал, чтобы спасти зайчика?»

Обработка данных.

В ходе обследования фиксируются характер ответов ребенка и их обоснование. Данные оцениваются по трехбалльной уровневой системе:

1. Низкий уровень. Ребенок выбирает блюдце или ведерко, а также палочку, при помощи которой можно зайку поднять со дна, не выходя за

рамки простого выбора; ребенок пытается использовать предметы в готовом виде, механически перенести их свойства в новую ситуацию. 1 балл.

2. Средний уровень. Решение с элементом простейшего символизма, когда ребенок предлагает использовать палочку в качестве бревна, на котором зайка сможет доплыть до берега. В этом случае ребенок вновь не выходит за пределы ситуации выбора. 2 балла.

3. Высокий уровень. Для спасения зайки предлагается использовать сдутый воздушный шарик или лист бумаги. Для этой цели нужно надуть шарик («Зайка на шарике может улететь») или сделать из листа кораблик. У детей, находящихся на этом уровне, имеет место установка на преобразование наличного предметного материала. Исходная задача на выбор самостоятельно превращается ими в задачу на преобразование, что свидетельствует о надситуативном подходе к ней ребенка. 3 балла.

4. Методика «Дощечка».

Основание: детское экспериментирование.

Цель: оценка способности к экспериментированию с преобразующимися объектами.

Материал: деревянная дощечка, представляющая собой соединение на петлях четырех более мелких квадратных звеньев.

Инструкция к проведению. Дощечка в развернутом виде лежит перед ребенком на столе. Педагог: «Давай теперь поиграем вот с такой доской. Это не простая доска, а волшебная: ее можно сгибать и раскладывать, тогда она становится на что-нибудь похожа. Попробуй это сделать». Как только ребенок сложил доску в первый раз, педагог останавливает его и спрашивает: «Что у тебя получилось? На что теперь похожа эта доска?» Услышав ответ ребенка, педагог вновь обращается к нему: «Как еще можно сложить? На что она стала похожа? Попробуй еще раз». И так до тех пор, пока ребенок не остановится сам.

Обработка данных. При обработке данных оценивается количество неповторяющихся ответов ребенка (название формы получившегося

предмета в результате складывания доски («гараж», «лодочка» и т.д.).

Данные оцениваются по трехбалльной уровневой системе:

1. Низкий уровень. 1–2 неповторяющихся ответа. 1 балл.
2. Средний уровень. 3–4 неповторяющихся ответа. 2 балла.
3. Высокий уровень. 5 и более неповторяющихся ответов. 3 балла

Результаты констатирующего этапа диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет
(авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев)

Таблица 2

Сводная таблица диагностических данных первого этапа диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет
(авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев) в экспериментальной группе детей

Испытуемые	Реализм воображения	Способность видеть целое раньше частей	Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	Экспериментирование
1	1	2	1	1
2	1	1	1	1
3	2	1	2	2
4	1	2	1	1
5	2	2	2	2
6	1	1	2	1
7	1	2	2	2
8	1	1	1	1
9	2	1	2	2
10	1	2	2	2
11	2	2	3	2
12	1	1	1	2
13	1	1	2	2
14	1	2	1	1
15	1	2	2	1
16	2	3	3	3
17	2	2	2	2
18	1	1	2	2
19	2	2	2	1
20	1	2	1	1

Сводная таблица диагностических данных первого этапа диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев) в контрольной группе детей

Таблица 3

Испытуемые	Реализм воображения	Способность видеть целое раньше частей	Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	Экспериментирование
1	1	2	1	2
2	1	1	1	1
3	1	1	1	2
4	1	2	1	2
5	2	3	2	3
6	1	1	1	1
7	1	2	2	2
8	1	1	1	1
9	2	3	2	2
10	1	2	1	1
11	1	2	2	2
12	1	1	1	2
13	1	1	2	2
14	1	2	1	1
15	1	2	1	1
16	2	3	3	3
17	2	2	2	3
18	1	1	1	1
19	2	2	2	2
20	1	3	1	1

Картотека музыкально – ритмических упражнений и игр для детей старшего дошкольного возраста, направленных на развитие творческих способностей

1. Музыкально-ритмическая игра «Тропинка».

Цель: развитие способности к восприятию целостности музыкального произведения; развитие двигательных качеств с помощью образных упражнений.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: муз. Моцарта «Аллегро» или муз. Моцарта «Менуэт».

Ход: Педагог задает детям вопросы следующую эмоционально-образную ситуацию: «Мы заблудились в сказочном лесу, в котором живут добрые и злые сказки. Мы будем выходить из этого леса по извилиной тропинке («змейкой»), двигаясь очень тихо, чтобы не разбудить злые сказки. А помогать нам будет звучащая музыка. Тот, кто оказывается в голове «змейки», будет ведущим. Ведущий будет подбирать характер шагов и делать движения руками, показывающие, что он слышит музыку – помощницу, а остальные будут копировать его движения. Когда ведущему надоест его роль, он может перебежать в хвост «змейки» и таким образом передать роль ведущего следующему за ним».

Таким образом, в задачи игры входят: движение в спокойном, умеренном темпе и импровизация несложных движений, соответствующих мягким, плавным, закругленным линиям – интонациям мелодии; соблюдение тишины и внимательное вслушивание в музыку, которая также звучит негромко; движение «змейкой», т.е. свободное определение в пространстве себя и идущих следом.

Упражнения: «Зайчик», «Белочка», «Мячик».

Цель: освоение образных упражнений. С этих упражнений начинается развитие двигательных качеств (пластичность, ловкость и т. д.) и

двигательных умений. Например, упражнения: «Зайчик», «Белочка», «Мячик» - тренируют умение легко прыгать на двух ногах»; «Лисичка» – это мягкая пружинистая ходьба; «Мячик покатился» – бег; «Медведь» – ходьба, переваливаясь с ноги на ногу; «Собачка» – ходьба на четвереньках; «Кошечка» – стоя на четвереньках, выгибать и прогибать спину.

2. Музыкально-ритмическая игра «Бабочки и ветерок».

Цель: развитие способности к восприятию целостности музыкального произведения; развитие двигательных качеств с помощью образных упражнений.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: «Танец – вальс бабочек».

Ход: дети разбиваются на пары и встают в правильном порядке. Один из них – «бабочка», другой – «ветерок». «Ветерок» протягивает «бабочке» руки ладонками вверх, «бабочка» слегка касается ладошек кончиками пальцев и закрывает глаза.

Звучащая музыка начинает импровизированный танец, в котором «ветерок» управляет движениями «бабочки». В процессе танца партнеры меняются ролями (бабочка открывает глаза и поворачивает свои руки ладонками вверх).

Упражнение «Красим забор».

Дети представляют перед собой забор, который нужно покрасить. Роль кисточки исполняют руки. Они плавно скользят по воображаемому забору – вверх-вниз.

3. Музыкально-ритмическая игра «Зеркало».

Цель: развитие способности к восприятию целостности музыкального произведения; развитие двигательных качеств с помощью образных упражнений.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: муз. Моцарта «Танец».

Ход: дети разбиваются на пары. Один из них – зеркало, а другой – дама или кавалер, собирающийся на бал (или исполняющий любой другой образ и действия). Зеркало должно копировать движения своего партнера по игре. При смене образно-игровой ситуации партнеры меняются ролями.

На завершающей стадии игры педагог включает музыкальное сопровождение и предлагает детям «нарисовать» звучащую музыку. Ведущий в паре импровизирует движения под музыку – рисует ее, а зеркало воспроизводит движения. В процессе игры партнеры меняются ролями (теперь – зеркало).

Упражнение «Зеркало».

Дети представляют перед собой большое зеркало, которое нужно протереть от пыли. Взяв воображаемую салфетку в руку, дети тщательно «протирают зеркало». Для точности выполнения упражнения делается установка: «Старайтесь выполнять движения плавно и аккуратно, чтобы не разбить зеркало».

4. Музыкально-ритмическая игра «Водоросли».

Цель: развитие способности к восприятию целостности музыкального произведения; развитие двигательных качеств с помощью образных упражнений.

Оборудование: легкий шарф из полупрозрачной ткани.

Музыкальное сопровождение: муз. Моцарта «Гавот»

Ход: дети представляют себя в гостях у морского царя. Они делают под музыку движения, изображая колышущиеся водоросли. Роль «ведущей водоросли» передается вместе с зеленым газовым шарфиком каждому по очереди – по кругу. Шарфик можно передавать не только по кругу, но и перебрасывать его детям, стоящим в кругу напротив. Необходимость соблюдения тишины и внимательного вслушивания в музыку можно обыграть, введя в игру фигуру Морского царя. Морской царь (педагог или кто-нибудь из детей) забирает к себе (усаживает в центре круга) тех, кто нарушил тишину в его царстве. «Водоросли», которые остались в игре до конца звучания музыки, получают от Морского царя призы (если призов не

оказалось, то в качестве подарка «дистиллированные водоросли» могут полюбоваться на веселый танец, который для них станцуют Морской царь вместе с «проигравшими водорослями»).

Упражнение «Часы».

Выполняя это задание, дети представляют, что руки – стрелки часов.

Варианты:

- а) покачивание прямыми руками вниз;
- б) покачивание согнутыми в локтях руками перед собой;
- в) движение по кругу одной рукой, вместе и по очереди;
- г) наклоны туловища в стороны, вперед – «Бой курантов»;
- д) движение ногами-«стрелками» в прыжке и т. д.

5. Музыкально-ритмическая игра «Зоопарк».

Цель: развитие умения подбирать и показывать разнообразные имитационные движения, передающие игровой образ, его особенности.

Оборудование: маски животных.

Музыкальное сопровождение: «Лошадки» («Танец», муз. Дарондо); «Медведи пляшут», муз. М. Красева.

Ход: интереснее играть командами. Одна команда изображает разных животных, копируя их повадки, позы, походку. Вторая команда – зрители. Они гуляют по «зверинцу», «фотографируют» животных, хвалят их и угадывают название. Когда все животные будут угаданы, команды меняются ролями.

Комментарий: нужно стимулировать детей к тому, чтобы они передавали повадки того или иного животного, а также по своему желанию наделяли его какими-либо чертами характера.

6. Музыкально-ритмическая игра «Пантомимы».

Цель: развитие умения подбирать и показывать разнообразные имитационные движения, передающие игровой образ, его особенности.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: «Полоскать платочки»: «Ой, утушка луговая», рус. нар. мелодия, обр. Т. Ломовой

Ход игры:

Много снега – протопчем тропинку.

Моем посуду. Вытираем.

Как ходит тишина.

Как падает снежинка

Жарим картошку: набираем, моем, чистим, режем, жарим, едим.

Едим щи, попалась вкусная косточка.

Рыбалка: сборы, поход, добывание червей, закидывание удочки, лов.

Разводим костер: собираем разные ветки, колем щепочки, зажигаем, подкладываем дрова. Потушили.

Лепим снежки.

Лошадка: бьет копытом, встряхивает гривой, скачет (рысью, галопом), приехала.

7. Музыкально-ритмическая игра «Танец с платками».

Цель: развитие умения подбирать и показывать разнообразные имитационные движения, передающие игровой образ, его особенности.

Оборудование: платки по количеству детей.

Музыкальное сопровождение: муз. и сл. А. Островского «Песни для детей».

Ход: дети стоят в произвольном порядке по одному и держат в руках легкие газовые платки.

С началом звучания дети начинают играть со своим платком, придумывая движения, соответствующие характеру музыки. Педагог дает возможность детям поэкспериментировать в процессе манипуляций с платком, найти свои варианты движений.

Зачем дети встают в пары и под музыку находят совместное с партнером пластическое решение.

На следующем этапе дети встают парами по кругу (каждый со своим партнером в этой игре). Музыка начинает звучать с самого начала. Каждая пара по очереди выходит в центр круга и становится ведущей, показывая свой, уже найденный, вариант пластического решения музыкального образа. Все остальные копируют в парах движения ведущих.

8. Музыкально-ритмическая игра «Старинный танец».

Цель: развитие умения подбирать и показывать разнообразные имитационные движения, передающие игровой образ, его особенности.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: муз. Моцарта «Танец».

Ход: педагог выбирает двух или трех ведущих (как правило, детей, которым нравится быть в центре внимания, нравится выступать, придумывать оригинальные движения). Ведущие стоят в центре круга на некотором расстоянии друг от друга, лицом к общему кругу.

С момента музыкального сопровождения ведущие импровизируют различные движения в стиле старинного танца. Остальные выбирают себе ведущего, повторяют за ним движения и постепенно образуют вокруг ведущих самостоятельные группы.

9. Музыкально-ритмическая игра «Скульптор».

Цель: развитие умения выразить свои чувства и передать музыкальный образ в свободной пляске.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: «Потопаем-покружимся»: «Ах, улица, улица широкая», рус. нар. мелодия, обр. Т. Ломовой.

Ход игры: дети распределяются на пары. Один ребенок берет на себя роль скульптора, а другой – роль пластилина или глины. Скульпторам предлагается слепить несуществующее фантастическое создание, придумать ему имя и рассказать, где оно живет, чем питается, что любит, как передвигается. В дальнейшем можно предложить существу ожить и начать двигаться. Затем дети меняются ролями.

10. Музыкально-ритмическая игра «Семечко».

Цель: развитие умения выразить свои чувства и передать музыкальный образ в свободной пляске.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: любая классическая музыка.

Ход игры: дети слушают рассказ о том, что однажды на спящее в земле семечко попала дождевая капля. Семечко стало разбухать от влаги, из него пробился росток, который через некоторое время превратился в некое растение. Это может быть подсолнух, колокольчик или просто колосок. А может и колючий кактус. Для каждого растения (с помощью концертмейстера или используя фонограмму) дети выбирают музыкальную зарисовку (например, для колокольчика). С детьми обязательно обсуждается, почему та или иная музыкальная зарисовка подходит для этого образа. Например, «эта музыка подходит для колокольчика, потому что она звонкая», «потому что она такая же весёлая как колокольчик», «потому что она также дрожит от ветра» и т.д. Затем педагог просит детей (по одному или сразу нескольких желающих) попробовать перевоплотиться («превратиться») в образ колокольчика, используя соответствующие, по их мнению, выражение лица, жесты, движения корпуса и ног. Педагог вместе с детьми выявляет удачные находки.

11. Музыкально-ритмическая игра «Бабочки».

Цель: развитие умения выразить свои чувства и передать музыкальный образ в свободной пляске.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: «Мотылек», муз. Д. Кабалевского.

Ход: дети представляют себя бабочками. Одни собирают нектар с цветов, другие любуются своими крылышками. Легкие и воздушные, они порхают и кружатся в своем радостном танце.

Бабочка-красавица,

Очень мне уж нравится

Платьице твое!
Ты ж такая недотрога!
Мама говорит мне строго:
«Пусть летит она, не трогай
Крылышки ее!»

12. Музыкально-ритмическая игра «Танцевальная композиция».

Цель: развитие умения выразить свои чувства и передать музыкальный образ в свободной пляске.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: вальс, полька, марш

Ход игры: дети делятся на три группы. Им дают прослушать три произведения: вальс, полька, марш. Участники игры должны придумать танцевальные движения к своей мелодии и продемонстрировать танец.

Дети должны учитывать ритм и темп танца.

13. Танцевальная игра-импровизация «В стране цветов».

Цель: развитие детского сочинительства, способности к импровизации.

Оборудование: бумажные цветы.

Музыкальное сопровождение: «Подснежник» («Времена года»); «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик»; муз. П. Чайковского.

Ход игры: педагог просит детей представить, в стране цветов праздничный бал. Каждый ребенок («цветок») импровизирует свои движения, выражая общее радостное настроение.

14. Танцевальная игра-импровизация «Танец природы».

Цель: развитие детского сочинительства, способности к импровизации.

Оборудование: осенние листья, снежинки.

Музыкальное сопровождение: «Вальс-фантазия», муз. М.Глинки или вальс «Осенний сон», муз А. Джойса, П.И. Чайковский «Тройка».

Ход игры: под музыку дети представляют себя осенними листьями или снежинками, они кружатся в причудливом танце, постепенно опускаясь на землю.

15. Танцевальная игра-импровизация «Коробка с подарками».

Цель: развитие детского сочинительства, способности к импровизации.

Оборудование: ширма-сцена, детали костюмов.

Музыкальное сопровождение: любая подвижная и спокойная музыка.

Ход игры: педагог говорит детям, что скоро Новый год, придёт Дед Мороз с подарками. «Представьте, что мы все сейчас маленькие игрушки, и сидим в коробке, но вот коробка открывается, и оттуда выскакивают, например, клоуны. Они бегают, танцуют, смешат зрителей, потом постепенно опять заходят в коробку».

Затем коробка опять открывается, и оттуда выскакивают принцессы (зайчики, поросята, пираты, рыбы, сказочные герои).

Звучит соответствующая музыка.

16. Танцевальная игра-импровизация «Придумай танец».

Цель: развитие детского сочинительства, способности к импровизации.

Оборудование: не требуется.

Музыкальное сопровождение: любая подвижная музыка.

Ход игры: дети выстраиваются в круг, звучит музыкальное сопровождение. Выбирают из детей ведущего, который будет показывать различные танцевальные движения. Затем ведущим становится тот, у кого лучше получались движения. Игра длится, пока все игроки не побудут ведущими.

Результаты повторной диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет

(авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев)

Таблица 6

Сводная таблица диагностических данных повторной диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет

(авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев) в экспериментальной группе детей

Испытуемые	Реализм воображения	Способность видеть целое раньше частей	Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	Экспериментирование
1	1	2	1	1
2	1	1	1	1
3	2	2	2	2
4	1	2	2	1
5	2	3	3	3
6	2	2	2	2
7	3	2	3	3
8	1	2	2	2
9	2	2	2	3
10	2	3	2	3
11	3	2	3	2
12	1	2	2	2
13	2	3	2	2
14	2	2	2	2
15	3	2	3	2
16	3	3	3	3
17	2	2	2	2
18	2	2	2	2
19	2	3	2	2
20	2	2	2	2

Сводная таблица диагностических данных повторной диагностики комплекса универсальных творческих способностей для детей 4–6 лет (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев) в контрольной группе детей

Испытуемые	Реализм воображения	Способность видеть целое раньше частей	Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений	Экспериментирование
1	1	2	1	1
2	1	2	1	1
3	3	1	2	2
4	1	3	1	2
5	2	2	2	2
6	1	3	1	2
7	2	3	1	2
8	2	1	1	1
9	2	1	3	3
10	1	2	2	2
11	2	3	1	3
12	1	2	1	2
13	1	1	2	2
14	2	2	1	2
15	1	2	2	1
16	2	3	1	3
17	2	3	2	3
18	1	2	2	2
19	2	2	1	1
20	1	2	1	1