

## Проблема танцевального творчества детей 3—7 лет в современных зарубежных исследованиях

*Горшкова Е.В.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: [e-gorshkova@yandex.ru](mailto:e-gorshkova@yandex.ru)*

В статье рассматриваются современные зарубежные исследования проблемы танцевального творчества детей 3—7 лет, выполненные авторами из разных стран (Австралия, Великобритания, Израиль, Китай, Мексика, США, Турция, Финляндия, Швейцария и др.); выявляются существующие за рубежом психолого-педагогические подходы к решению данной проблемы; сравнивается содержание этих исследований с некоторыми российскими подходами по данной проблеме. На этой основе проверяется гипотеза о различиях в решении данной проблемы в России и за рубежом. Предварительно рассматриваются определения ряда понятий: двигательный образ, танцевальный образ, язык движений (в танце) и др., — которые отражают то, как исследователи понимают суть творчества в танце, что влияет на поиск путей и условий его развития у современных детей 3—7 лет. На основе сравнения обнаружено, что зарубежные исследователи больше рассматривают проблему интеграции детского творческого танца в систему образования на постоянной основе, с тем чтобы способствовать их самовыражению в движении под музыку, видя в нем средство их личностного развития, повышения их мотивации в учебе. В отечественных исследованиях (по дошкольникам) акцент делается на выявлении особенностей самой деятельности — творчества детей в танце.

**Ключевые слова:** детское танцевальное творчество, творчество дошкольников в танце, двигательный образ, танцевальный образ, язык танца, язык движений.

**Для цитаты:** Горшкова Е.В. Проблема танцевального творчества детей 3—7 лет в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2025. Том 14. № 1. С. 140—152. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140114>

## The Problem of Preschoolers' Dance Creativity in Modern Foreign Studies

*Elena V. Gorshkova*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*  
*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: [e-gorshkova@yandex.ru](mailto:e-gorshkova@yandex.ru)*

The article examines modern foreign studies of the problem of dance creativity of children 3—7 years, carried out by authors from different countries (Australia, Great Britain, Israel, China, Mexico, USA, Turkey, Finland, Switzerland, etc.); identifies existing psychological and pedagogical approaches to solving this problem abroad; compares the content of these studies with some Russian approaches to this problem. On this basis, the hypothesis of the difference in solving this problem in Russia and abroad is tested. The definitions of a number of concepts are preliminarily considered: motor image, dance image, language of movements (in dance), etc., which reflect how researchers understand the essence of creativity in dance, which affects the search for ways and conditions of its development in modern 3—7 year olds. Based on the comparison, it was found that foreign studies are more concerned with the problem of integrating children's creative dance into the education system on an ongoing basis in order to promote their self-expression in movement to music, seeing it as a means of their personal development, increasing their motivation in learning. In domestic studies (for preschoolers), the emphasis is on identifying the features of the activity itself the creativity of children in dance.

**Keywords:** children's dance creativity, creativity of preschoolers in dance, motor imagery, dance image, dance language, language of movements.

**For citation:** Gorshkova E.V. The Problem of Preschoolers' Dance Creativity in Modern Foreign Studies [Electronic resource]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2025. Vol. 14, no. 1, pp. 140—152. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140114> (In Russ.).

Проблема танцевального творчества дошкольников связана с решением теоретических вопросов [3] и с анализом научно-исследовательских (и практических) методик диагностики и развития этого вида детской деятельности. Интерес представляют зарубежные исследования этой проблемы. Основное внимание в их изучении уделяется публикациям о значении и особенностях танцевального творчества детей 3–7 лет. В зарубежных системах образования обучение в школе может начинаться с 5 лет. Поэтому в обзор зарубежных публикаций вошли также работы о младших школьниках до 7 лет.

Выбор возраста детей (3–7 лет) связан с исследованиями автора статьи, включающими анализ подходов к развитию детского танцевального творчества в отечественном дошкольном образовании [3]. Их сравнение с зарубежным опытом выявило целый веер дополнительных направлений исследования, в том числе такое, как сравнение систем «танцевального образования»<sup>1</sup> маленьких детей, требующее отдельной публикации, в данной статье оно раскрывается очень кратко.

Кроме этого, внимание вынужденно обращалось на публикации, посвященные исследованию танца, обучению танцу детей более старшего возраста, — из-за дефицита таковых по 3–7-летним детям. В этом случае изучались не возрастные особенности, а основные принципы обучения, которые могли «спускаться» на более младший возраст, что чаще всего и случается за неимением теоретико-методических разработок для работы с детьми 3–7 лет.

Существенное внимание также уделено поиску в зарубежных публикациях определений тех понятий, которые использовались в нашем исследовании как ключевые и встречаются в отечественных публикациях. Столь пристальный интерес к содержанию понятий позволяет осветить один из аспектов теоретической разработанности интересующей нас проблемы в зарубежных исследованиях.

**Цель** статьи — рассмотреть современные подходы к развитию танцевального творчества детей 3–7 лет по материалам зарубежных публикаций и сравнить их с рядом подходов к решению данной проблемы в некоторых российских исследованиях.

## Методы

**Схема и методы исследования** — теоретический анализ современных зарубежных публикаций о танцевальном творчестве детей 3–7 лет, сравнение их с некоторыми отечественными исследованиями по той же проблематике.

**Гипотеза.** В современных зарубежных исследованиях есть различия в понимании детского танцевального творчества и путей его развития у детей 3–7 лет, в

сравнении с отечественными подходами к решению данной проблемы.

**Характеристика выборки и способов ее формирования.** Выполнена подборка 31 публикаций зарубежных авторов из разных стран (Австралия, Великобритания, Израиль, Китай, Мексика, США, Турция, Дания, Финляндия, Швейцария и др.). Принцип отбора текстов — ориентир на проблему исследования и определения ряда понятий в ее контексте. Дополнительно выбрано 5 отечественных публикаций для сравнения по тем же вопросам.

## Содержание основных понятий

### Двигательный образ

Это психологическое понятие используется в зарубежных исследованиях по медицине, нейрореабилитации [11; 30], спортивной [35] и возрастной психологии [11; 17; 18], обучению танцам [10], а также применительно к детям как с особыми возможностями здоровья [17; 25], так и типично развивающимся [30]. Исследователи подчеркивают необходимость тренировки моторных образов («motor imagery training») у детей и подростков, указывая на недостаточную изученность вопроса [17; 24; 25].

**Двигательный образ** понимается как воображение двигательной задачи, мысленное осуществление действия без его реального выполнения [11; 14; 17; 24]. Двигательный образ позволяет индивиду генерировать прогрессивные модели (программы) действий, обеспечивающие целенаправленное движение [5; 11; 14], может иметь эффект реально выполняемого движения, активируя двигательную (нейронную) сеть [11; 14], при временной обездвиженности способствует восстановлению двигательных функций.

В таком же значении понятие «двигательный образ» применяется в исследовании метода обучения танцам девушек и повышения качества исполнения танца, при этом «качественные» характеристики понимаются как телесные возможности танцора: «максимальные углы наклона голеностопного сустава», амплитуда движений и др. (А. Абрахам, А. Дунски, Р. Дикштейн (A. Abraham, A. Dunsky, R. Dickstein) — Израиль) [10].

Аналогичное понимание «двигательного образа» присутствует и в отечественной психологии с использованием термина «мысленный образ (произвольного) движения» [6].

В проанализированных зарубежных исследованиях не раскрывается, как формируется двигательный образ-представление субъекта.

В отечественных исследованиях это положение сформулировано А.В. Запорожцем с опорой на исследование П. Анохина и Н.А. Бернштейна [1]; он указывал на «...необходимость психического управления

<sup>1</sup> Понятие «танцевальное образование» встречается в зарубежных публикациях, но в отечественных его нет.

движениями... при посредстве образов», которые позволяют «...правильно оценить осведомительную информацию и перешифровать ее... в систему эфферентных импульсов» — согласно имеющемуся в организме определенному «...образцу, известной программе того, что и как должно быть сделано» [5, с. 228–229]. В ходе ориентировочной деятельности складывается образ, который затем контролирует функционирование системы исполнительных двигательных реакций; движение, выполненное «...на основе образа, представления... приобретает произвольный характер» [там же, с. 230].

В зарубежных публикациях приводятся разные результаты относительно влияния двигательного опыта на двигательные образы. Так, А. Абрахам (A. Abraham) и др. [10] не выявили существенного влияния танцевального опыта на двигательный/моторный образ при сравнении данных у начинающих и опытных танцоров. В то же время К.Т. Фукс, К. Беккер, Э. Остин, П. Тэмплейн (С.Т. Fuchs, K. Becker, E. Austin, P. Tamplain — США) [11] — при сравнении данных у детей 7–12 лет и у молодых людей 18–25 лет — обнаружили, что с возрастом, т. е. по мере обогащения двигательного опыта, точность моторных образов увеличивается и продолжает развиваться. Различия в результатах исследований можно объяснить разными выборками опрашиваемых: в первом случае новички и опытные танцоры не сильно различались по возрасту; во втором случае младшие школьники и молодые люди были из разных поколений).

В отличие от психологов, танцоры, хореографы, преподаватели танца (для подростков и профессиональных танцоров), используют понятие «movement imagery» (образы / образность движений), но не дают их внятного определения. Однако, судя по контексту, подразумевается опыт танцора (культурные границы, чувство стиля, мастерство и др.), выступающий базой для творческого танца, понимаемого как импровизация движений под музыку (П. Салосаари (P. Salosaari)) [31].

Стоит отметить, что двигательный образ в зарубежных публикациях понимается как некая «абстрактная» структура, лишённая смысла. При таком подходе тренировку двигательных образов у детей возможно начинать с 5 лет [30]; их способность к моторному воображению отмечается в 6–7 лет, эта способность улучшается с возрастом, позволяя детям уже в 10 лет справляться с использованием двигательных образов-представлений так же, как и взрослые (Д.О. Соуто, Т.К.Ф. Круз и др., (D.O. Souto, T.K.F. Cruz, P.L.V. Fontes, R.C. Batista, V.G. Naase) — Бразилия) [24]. Г.Т. Салим (G.T. Saleem — США) при характеристике дошкольников опирается на описания Ж. Пиаже, который отмечал, что дети от 2 до 7 лет начинают заниматься имита-

цией, воображением и воображаемыми играми; также Г.Т. Салим приводит данные других исследователей (К. Саеуенбергс): «способность связывать изображение с двигательным выходом улучшается примерно в возрасте 7–8 лет» [30, с. 2].

В связи с этим вспоминаются исследования А.В. Запорожца [5]. Так, при восстановлении движений у взрослых с повреждением некоторых мозговых структур при ранениях выявлена неспособность выполнить «абстрактное» движение (при инструкции: поднять руку вверх); но, если действие обретало смысл (при инструкции: достать что-то сверху), испытуемые справлялись с заданием. В исследованиях с дошкольниками показано, что, исполняя игровую роль, ребенок может достаточно точно выполнить движение, передающее действия персонажа, или имитировать действие с воображаемым предметом, воспроизводя рисунок движений руки с «ножницами», «ложкой», «расческой» и т. п. (Я.З. Неверович о развитии произвольных движений у детей 3–7 лет [5]), т. е. выявляя смысл этого действия.

Заметим, что в зарубежных публикациях по игре дошкольников понятие *двигательный образ* не используется для характеристики особенностей персонажа с помощью движений, но традиционно применяются понятия «роль», «ролевые действия» [2; 9; 19].

В исследовании Е. Кызылдеде, А. Актан-Эрджиес, Д. Тахироглу и др. (E. Kizildere, A. Aktan-Erciyes, D. Tahiroğlu, T. Göksun), проведенном с турецкими дошкольниками (3,5 и 4,5 лет), выявлялась связь между ролевой игрой («pretend play») и развитием речи [9]. Авторы используют словосочетание «воображаемые персонажи» («imagined characters») — применительно к персонифицированной игрушке или воображаемому «другу», с которым ребенок разговаривает по игрушечному телефону. При этом авторы не используют понятия «образы», «двигательные образы» (персонажей), видимо потому, что перед детьми не ставилась задача воплотить изображаемых героев собственными движениями. Лишь в одной серии — в «воображаемой пантомиме» («imaginary pantomime»), т. е. имитации предметных действий в отсутствии реальных предметов — встречается словосочетание «символические характеристики через подмену объектов» [9, с. 3] и «воображаемые игровые действия» («pretend play activities») [9, с. 4], с пояснением на примерах: в действиях с «расческой», «ложкой», «ножницами» и др.<sup>2</sup>

Применительно к детскому танцевальному творчеству термин «двигательный образ» в зарубежных публикациях не встречается.

В отечественных исследованиях танцевального и образно-пластического творчества детей 3–7 лет [3; 4] используется понятие *двигательный образ*, который

<sup>2</sup> Аналогично исследованию Я.З. Неверович, описанному А.В. Запорожцем [5] и впервые опубликованному в 1960 г. (рукопись научного отчета создана в 1952 г.). При этом турецкие авторы ссылаются на исследование Уиллиса Ф. Овертона и Джозефа П. Джексона (Overton, Jackson; 1973), получивших такие же результаты, что и Я.З. Неверович, но без упоминания этого.

рассматривается в трех значениях: 1) как внешний для ребенка образец движений (заданный взрослым или сверстником); 2) как продукт творческой деятельности ребенка (воплощенный в движениях образ персонажа, воспринимаемый зрителем); 3) как представление ребенка о способах воплощения характера и действий персонажа, которое выступает «внутренней программой» управления движениями (согласно теориям Н.А. Бернштейна [1] и А.В. Запорожца [5]).

Это последнее (3) отчасти совпадает с содержанием понятия «двигательный образ», который используется зарубежными авторами, однако *представление о движении*, по мнению отечественных ученых, включает не только его структуру, но и пластические («позово-тонические компоненты» [5]), отражающие личностный смысл моторного действия.

Итак, анализ понятия «двигательный образ» показал, что зарубежные психологи рассматривают его (и экспериментально исследуют) как мыслимое представление движения без его реального выполнения; ратуя за изучение «тренировки моторных образов», в том числе у детей 5–8 лет. Но они не упоминают о том, как формируется образ-представление.

В отечественной психологии содержание понятия «двигательный образ» в теоретическом аспекте — более полное, но его экспериментальное исследование пока недостаточное.

Применительно к детскому танцевальному творчеству понятие «двигательный образ» зарубежными авторами не используется; в отечественных исследованиях оно рассматривается не только как внутреннее представление о выполнении движений, но и как продукт детского творчества в танце, а также как зримый образец для подражания/освоения.

### **Танцевальный образ. Язык движений (в танце).**

#### **Язык танца**

По определению К. Павлик (К. Pavlik — Великобритания), С. Нордин-Бейтс (S. Nordin-Bates — Швеция), *танцевальный образ* — «это сознательно созданная мысленная репрезентация опыта, реального или воображаемого, который может повлиять на танцора и его движения» [28, с. 51], что близко к определению двигательного образа, рассмотренному выше [31].

Однако авторы допускают ошибку, перенося понимание «двигательного образа» (принятого в медицине, спортивной психологии) на «танцевальный образ» (в искусстве, художественной деятельности), так как эти феномены различны по составу уровней управления движениями (Н.А. Бернштейн [1]<sup>3</sup>). В любом спортив-

ном движении и его образе (как программе управления) *ведущим* является уровень действий (D) или уровень пространственного поля (C); а в танцевальном движении и его образе (если речь — о явлении искусства или художественной деятельности, а не спортивном танце) *ведущий* — уровень смысловой координации (E), который влияет на индивидуальную манеру исполнения движений, с поддержкой нижележащих *фоновых* уровней (D, C, B, A) [1]. Уровень смысловой координации управляет не только движениями, участвующими в устной и письменной речи, но и в музыкальном, театральном и хореографическом исполнении [1, с. 194]. Поэтому танцевальный образ (как внутреннее представление) в отличие от двигательного образа (в спорте) содержит дополнительные смысловые характеристики, влияющие на качество выполнения движений. Учет этого отличия принципиально необходим для решения проблем детского танцевального творчества и также для теории танцевального образа (в искусстве).

Танцевальными образами (в балете) называются образы героев (персонажей) сюжетного хореографического спектакля. Еще Ж.Ж. Новерр — реформатор, теоретик искусства танца, «отец современного балета» — в своих «Письмах...» [7] заложил принципы хореографии: танец должен быть действенным («пантомимический танец»), осмысленным и эмоционально выразительным — на основе логической сюжетной линии и драматически выразительной музыки, что позволяет донести «... до зрителей не только смысл, но и чувства героев, их характеры» [7, с. 12]. Так понимается «танцевальный образ» в балетоведении.

В современных зарубежных психолого-педагогических исследованиях творческого танца детей 3–7 лет понятие «танцевальный образ» не встречается.

В отечественных статьях о творчестве дошкольников в танце это понятие используется, и методологически обосновывается правомерность применения базовых закономерностей танцевального искусства к характеристике детского сюжетного, творческого, танца [3].

Содержание понятий «*язык движений (в танце)*», «*язык танца*» в зарубежных публикациях по танцу рассматривается двояко: и как индивидуальный стиль исполнения, который хореографы называют «собственным языком движений» танцора [31, с. 23], и как средство хореографического искусства — особый язык телесных, танцевальных движений [26]. В силу этого хореографы сочиняют «...хореографический текст, который зритель сможет “прочитать”» [26, с. 158].

В обоих случаях авторы увязывают «лексические» особенности языка с техничным исполнением движе-

<sup>3</sup> Согласно концепции Н.А. Бернштейна (1896–1966) об уровнях построения движений, каждое движение управляется несколькими уровнями. Они описаны автором — от эволюционно более ранних, встречающихся у животных, до высших, сугубо человеческих, — и обозначены латинскими буквами (для краткости упоминания в тексте): А — уровень тонуса и осанки, В — уровень синергий и внутримышечных увязок, С — уровень «пространственного поля», с участием зрительного контроля (подуровень С1 управляет локомоциями, С2 — точностью целевых движений), D — уровень действий, E — уровень смысловой координации. В группе уровней, которыми управляется движение, верхний является *ведущим*, а нижележащие — *фоновыми*. [1]

ний; именно высокий уровень технического мастерства рассматривается как главный критерий выразительности танца [26, с. 158]. При таком понимании смешиваются собственно «хореографический текст» как содержательная основа танца, создаваемая хореографом-постановщиком, и выразительное «прочтение» этого текста исполнителем при его передаче зрителю. В связи с этим встает вопрос об артистизме, исполнительской выразительности танцора, в которой техника выполнения движений не может быть единственной характеристикой, — однако этот вопрос не рассматривается [26]. Авторы (Ш. Мухамбеджанов, Б. Нуссипжанова — Республика Казахстан) отмечают, что теория танцевального искусства недостаточно разработана, а изучение «...художественной образности искусства танца невозможно без обращения к достижениям балетоведения, истории балетного театра, к практике и теоретическим положениям мастеров хореографии» [26, с. 155]. Можно заключить, что понятие «язык танца» еще не обрело определения в балетоведении и осталось вне поля внимания в психологии.

Хсу Шу-Тин (Hsu Shu-Ting — Китай) говорит о «языке тела», с помощью которого дети могут общаться с окружающей средой. Она считает язык тела, как и танец, лучшим способом выражения чувств, а для детей — способом «соотнести себя со своей природой и творчеством» [20].

Зарубежные педагоги вынуждены искать интересные детям образные содержания, сюжеты для танцев, чтобы вовлечь их в деятельность, опираясь на характерные для них типы мышления (наглядно-действенный у 3–4-летних, образный у 5–7-летних). Однако при этом не рассматриваются вопросы развития у детей 3–7 лет выразительности в танце.

В отечественных публикациях о детском танце понятия «язык движений», «язык танца» стали использоваться в конце XX века [3]. *Язык движений* (в творчестве дошкольников) понимается как средство воплощения образного содержания сюжетного танца, построенного на взаимодействии разнохарактерных персонажей. А развитие выразительности танца базируется на осознанном использовании детьми языка движений для передачи характеров, эмоций, взаимоотношений персонажей, с установкой на образное движение «всем телом».

Итак, понятие «танцевальный образ» в современных зарубежных исследованиях теоретически не разработан для детского творчества (равно как и для танцевального искусства профессиональных танцоров и обучающихся по канонам хореографии подростков).

Одна из причин — в том, что до сих пор вопросы танцевального искусства остаются вне поля внимания психологии, а люди искусства (танцоры, учителя хореографии) в попытках описать феномены танца забывают об образности танца, понимая танцевальную выразительность как технически чистое исполнение танцевальных движений, видя смысл творческого танца в самовыражении танцора.

В зарубежных публикациях об искусстве танца понятия «язык движений», «язык танца» также не раскрываются.

Сравнение исследований о детском танце за рубежом и у нас в стране выявило, что понятия *танцевальный образ, язык движений (танца)* рассматриваются более полно и теоретически обосновано в российских публикациях.

#### ***Творческий танец. Танцевальная импровизация.***

##### ***Творческое движение***

И.Т. Альпер, И. Улуташ (I.T. Alper, İ. Ulutaş — Турция) отмечают, что лишь в последние четверть века «...появились теории, относящиеся к творческому движению, которое фокусируется на телесном выражении, изображении, демонстрации с помощью движений» [12]. По их мнению, творческое движение основано на широко распространенных моделях поведения, поэтому для творчества важно осваивать эти модели. Творческое движение «...улучшает изображение... человека, объекта, события или явления» (т. е. образное отражение реальной жизни), но это отмечается только применительно к детям в случаях их ненаправленного свободного поведения, при поддержке их врожденной природы самовыражения с помощью своего тела, чтобы на ее основе строить свою сознательную деятельность [12].

В зарубежных исследованиях творческого танца часто упоминается Р. Лабан (R. Laban), установивший элементы структурного анализа движения: сила, пространство, время, течение (энергия) и отношения с другими людьми [8; 16; 33]. Их изучение способствует как осознанию внутренних процессов (телесных, координационных, психических), так и внешнему выражению с помощью движений своих чувств и мыслей [12].

П. Салосаари (P. Salosaari — Финляндия), работающая с профессиональными танцорами и ведущая мастер-классы со взрослыми, говорит о танцевальной импровизации, где движение может исполняться многими качественно различными способами, с передачей (изменением) в нем различных качественных характеристик: балансировки и потери равновесия, проекции, прикосновения, переноса центра тяжести тела [31]. Импровизация осуществляется в ходе «открытых» («творческих») заданий, предполагающих поиск новых способов исполнения одного и того же движения, благодаря выражению танцором «чего-то личного» [31, с. 23]. Однако почти ничего не говорится о музыке для таких импровизаций.

Е. Павлидоу (E. Pavlidou — Греция) считает творческий танец видом искусства, основанного на естественном движении и не связанного с определенным танцевальным стилем, в силу чего творческий танец наиболее подходит для дошкольников [16, с. 3].

#### ***Детское танцевальное творчество / творческий танец детей***

Зарубежные авторы, рассматривая детское танцевальное творчество, указывают на его особенности:

осознанность, что движение может выражать мысли, идеи и чувства, отсутствие подражания, индивидуальные реакции [22, с. 3–4]. Подчеркивается значение занятий творческим танцем с детьми как в детских садах, дошкольных учреждениях, так и в школе: «... творческий танец улучшает детское сотрудничество, коммуникацию, способность быть частью группы, навыки лидерства и следования», благодаря обмену идеями, физическим пространством, приятию индивидуальных различий [8; 22].

Зарубежные авторы, за редким исключением, почти ничего не говорят о музыке для развития детского танцевального творчества. Или вскользь упоминают об использовании детских песен [15], народных мелодий. Так, Хсу Шу-Тин (Hsu Shu-Ting) подчеркивает важность для танцев ритмической музыки, песен, чтобы развивать у детей язык своего тела и умения двигаться [20].

В отечественных публикациях упоминается о трех подходах, имеющих различия в том, какая музыка используется [3; 4]: в традиционном для дошкольного образования подходе чаще используется написанная для детей танцевальная музыка (польки, вальсы плясовые в 2- или 3-частной форме) или народные песни для музыкальных игр. В методе «Музыкальное движение» акцент делается на фрагментах классических (инструментальных) произведений, доступных восприятию дошкольников. В «авторском» подходе предлагается использовать произведения с элементами музыкальной драматургии для сюжетных танцев [3].

Анализ понятий позволил увидеть, что существует проблема теории танцевального творчества и образности танца, которая вольно или невольно отражается и в зарубежных, и в российских публикациях об исследованиях, касающихся детей 3–7 лет, а также подростков и взрослых танцоров. Невзирая на различия в возрасте «испытуемых», проблема (в любой возрастной группе) имеет общую причину — весьма недостаточную разработку теоретических понятий и положений — на пересечении психологии и искусствоведения.

Такая ситуация более характерна для зарубежных публикаций. При этом исследования творческого танца и эпизодические стихийные пробы практиков (учителей танца) с детьми 3–7 лет позволяют наметить выход для решения этой проблемы в направлении образности танца и его выразительности в полноте воплощения образа средствами движений и пластики. Тем не менее теоретическое обоснование данного направления еще ждет своего часа.

### **Детский (творческий) танец в системе образования**

В зарубежных публикациях подчеркивается рост исследовательского интереса к творчеству детей и запроса на его интеграцию в образование; «креативность» рассматривается как ожидаемый результат школьного обучения и один из основных навыков 21 века [27; 32].

Зарубежные исследователи говорят о значении в образовательном процессе творческого танца, отмечая его влияние на личностное развитие детей, невербальное и эмоциональное общение, сотрудничество с другими детьми, выражение чувств через язык тела, и т. п. [20; 23].

В детских садах и школах большинства западноевропейских стран, а также Турции, Китая, США занятия танцем включены в раздел физического развития [16; 23; 29; 33]; в Дании есть факультатив «Танец» для старшеклассников [33]. Исключением является маленькая страна в Новой Зеландии (Аотеароа), где танцевальное обучение — отдельная дисциплина на всех уровнях школьного обучения [33]. В школах Норвегии, США, Германии, Швеции широко распространены программы по искусству, которые охватывают также и младших школьников до 7 лет, чтобы познакомить учащихся с формами культурного самовыражения [21].

Однако в последние годы отмечена негативная тенденция к сокращению в учебных программах часов на предметы искусства [13; 21]. Так, физкультуре должно уделяться не менее 2 часов в неделю, включая, кроме танцев, легкую атлетику, игры, плавание, гимнастику и др. [29]. Учителя физкультуры начальной школы — в ходе профессиональной подготовки — получают базовые представления о танцевальном искусстве, но многие из них не чувствуют себя компетентными для преподавания танца в рамках физкультуры [33].

Х. Пейн и Б. Костас (Н. Payne, В. Costas — Великобритания) [29] проанализировали литературу, изучающую значение творческого танца детей 3–11 лет в государственном образовании, и предлагают рассматривать «творческий танец как практическое обучение» в статусе учебной дисциплины. По мнению авторов, творческий танец в школе может быть не просто физическим упражнением, но — как альтернатива «сидячему обучению» — обеспечивать целостность процесса обучения, «соединяя тело с разумом». Напрашивается вывод о том, что изменение отношения к танцу как учебной дисциплине требует переработки учебных программ. Е. Васс (E. Vass — Австралия) тоже выступает за переосмысление содержания образования, которое не должно «...отрицать роль движущегося, взаимодействующего, воспринимающего и реагирующего тела» [34, с. 57].

В противовес призывам о переработке учебных программ для расширения танцевального образования в школах озвучивается «...идея свободного и независимого искусства, которое... не должно быть продиктовано, разработано или адаптировано к учебной программе школы» [21]. Авторы статьи (J. Karlsen, К.Н. Karlsen) считают учителя препятствием для свободной художественной практики детей и в то же время утверждают, что деятельности самого учителя препятствует управляемая правилами среда, регламентирующая свободную художественную практику. Выход из этой ситуации, по мнению авторов, — «в совместной работе

художников и преподавателей», с участием в программе профессиональных танцоров в качестве преподавателей танца (в современных стилях, народном и творческом танце) [21]. Танцоры показывают шоу для школьников-зрителей (включая детей 6–7 лет), предоставляя им возможность познакомиться с танцевальным искусством. Тематика танцевальных шоу близка проблемам жизни детей (дружба, смысл жизни, скандинавская мифология и др.), тем самым подтверждая, что в танце воплощаются образы из окружающей реальности.

В дошкольном образовании Греции — в рамках межтематической учебной программы для детских садов — танец встречается на физкультурных занятиях, реже — на занятиях музыкой и драматическим искусством [16]. Е. Павлиду, А. Софианиду и др. (E. Pavlidou, A. Sofianidou, A. Lokosi, E. Kosmidou) сожалеют, что в «Руководстве для воспитателя дошкольных учреждений» (2003) танцу и выразительным движениям посвящен очень небольшой и малоинформативный подраздел. Они предлагают свою программу для детских садов («Новая школа — школа 21 века», 2011 г.), где не только восстанавливает свое значение физкультура как образовательная область, но и создается отдельное направление искусств, включая танец. По мнению авторов, эта программа, с учетом упомянутого «Руководства», заполнит пробелы в текущей программе дошкольного образования в отношении танца [16, с. 4]. Более того, авторы критикуют программы развития у детей социальной, эмоциональной компетентности, которые «сосредоточены на вербальной и когнитивной рефлексии», но не говорят о роли танцевальной и двигательной деятельности в воспитании социальной компетентности маленьких детей [16, с. 5].

В современном дошкольном образовании России существует давняя традиция музыкального воспитания, одним из разделов которого является развитие у детей музыкально-ритмических движений, в том числе танцевальных, и разучивание простейших плясок. В последние 15–20 лет ситуация стала немного меняться под влиянием исследований детского танца, делающих упор на образный характер танцевального творчества дошкольников [3]. Однако о значении детского танцевального творчества (дошкольников, школьников) как обязательного и значимого в российском образовании вообще не упоминается.

К сожалению, формат данной статьи не позволяет подробно рассмотреть этот вопрос, и требуется отдельная публикация с привлечением большего числа источников об отечественном образовании. Поэтому здесь ограничимся очень кратким обобщением.

Педагоги, музыкальные руководители дошкольного образования не получают танцевальной подготовки, но осваивают методику развития музыкально-ритмических движений по методическим пособиям и учебникам, в которых чаще всего предоставлена ограниченная информация о развитии танцевального творчества детей 3–7 лет. Хореографы (с профессиональным образова-

нием) встречаются только в сегменте дополнительного образования на базе детских садов или коммерческих танцевальных студий, большая часть которых ориентирована не на возрастные особенности и возможности детей, а на запрос родителей, готовых оплачивать занятия. Положения (в нормативных документах) о развитии танцевального творчества дошкольников носят фрагментарный и декларативный характер.

### Экспериментальные исследования творческого танца детей

Современные зарубежные публикации об исследованиях творческого танца детей можно поделить на два типа. Первые сосредоточены на данных индивидуальной диагностики с их статистической обработкой для выявления эффективности экспериментальных программ, нацеленных на развитие определенных качеств (творческое движение, творческое мышление и т. п.) [12; 16; 27; 32], но почти без пояснений, какие упражнения, творческие задания в рамках этих программ предлагались детям. В диагностике чаще применяются тесты Торранса («Творческое мышление в действии и движении») для оценки беглости моторики, оригинальности и воображения; вариант теста Бруининкса — Озерецкого на моторную компетентность (Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency) — до и после психолого-педагогического воздействия. Исследования второго типа носят эмпирический характер и описывают методики, программы, успешность которых выявляется в практических пробах и текущих наблюдениях — на групповых занятиях с детьми [15; 36].

И.Т. Альпер, И. Улуташ (I.T. Alper, I. Ulutas) на основе обзора публикаций делают вывод о малом числе исследований о влиянии программ творческого движения на развитие навыков творческого мышления и креативности в движении и подчеркивают неизученность этой темы применительно к дошкольникам [12]. Они попытались выявить такое влияние на основе экспериментального исследования (2019–2020), используя свою программу с детьми 5–6 лет. По словам авторов, программа улучшила творческое мышление, креативность в движении детей — они могли воспринимать различные точки зрения на явления, предлагать уникальные решения проблемных ситуаций, создавать оригинальные продукты, выражать свои чувства и мысли с помощью творческого телесного движения [12].

К. Томайду, Э. Константиниду, Ф. Венециану (C. Thomaidou, E. Konstantinidou, F. Venetsanou — Греция) [32] на основе обзора 19 публикаций об исследованиях творческого танца детей выявили, что почти все исследования проводились в условиях начальной школы; отмечалось позитивное влияние творческого танца на интеллектуальное и психологическое развитие детей; в пяти исследованиях изучались аспекты физического развития — из них два реализованы в формате эксперимента с опорой на статистические

данные [32]. Авторы критикуют диагностические методы в проанализированных исследованиях, считая, что в них не учитывались возрастные различия при делении детей на экспериментальную, контрольную группы по показателю моторной креативности; а проведенный статистический анализ не учитывал возраст детей. Эти выводы показали редкость исследований по творческому танцу и недостаточность информации по изучаемой проблеме. Поэтому авторы провели собственное экспериментальное исследование для изучения возможных изменений двигательной креативности и двигательной компетентности детей от 4 лет 1 мес. до 6 лет с использованием «программы творческого движения и танца» с учетом потенциального влияния возраста, пола и возможных исходных различий у участников. К сожалению, описание двухмесячного экспериментального воздействия с применением творческих танцевальных и двигательных упражнений ограничивается ссылками на публикации ряда авторов: Е. Павлиду (E. Pavlidou; 2012), Теодораку (K Theodorakou; 2013) и Ф. Венецану (F. Venetsanou; 2014) и др. Крайне обобщенно говорится о подборе упражнений (с постепенным усилением элементов движения: пространства, динамики, отношений и др.), проводившемся согласно теории М. Дэвиса (2003) и на основе работ Р. Лабана (1948). Из текста невозможно понять, в чем суть и новизна педагогического воздействия. Но ясно, что опора на разработки Р. Лабана в танцевальной психотерапии — весьма устойчивая традиция в западном танцевальном образовании и применяется даже в обучении дошкольников.

По словам авторов, их программа «...может существенно повысить творческий потенциал дошкольников», но недостаточно способствует развитию широкого спектра двигательных навыков [32, с. 3268]; у детей разница в несколько месяцев может существенно влиять на их творческие и двигательные возможности, что надо «...учитывать при измерении двигательной креативности и двигательной компетентности детей» [32].

В Греции [16] в 2018 г. проведено исследование, нацеленное на использование «творческой танцевальной программы» для развития коммуникативных взаимодействий у детей и выразительности их движений [16, с. 3]. Работа с детьми шла по разработанной программе два месяца (занятия 2 раза в неделю по 25–30 мин). Кроме этого, велось наблюдение для оценки успешности коммуникативных отношений и выразительности движений. Участвовали дошкольники 5–6 лет «среднестатистического детского сада» (по 24–25 детей в экспериментальной и контрольной группах). Тесты в рамках танцевальной деятельности проводились в подгруппах по 6–8 человек. Увы, в статье нет сведений о процедуре проведения тестовых заданий (инструкции для детей, описания заданий, музыкальном репертуаре), но называются «факторы» и «подфакторы» для наблюдения и оценки независимыми экспертами:

*коммуникативные отношения* между детьми: а) совместное сотрудничество в парах или малых груп-

пах; б) принятие на себя ответственности за решение задач движения при использовании материалов, пространства в процессе деятельности; в) проявление инициативы в предложении новых идей для сотрудничества; г) предложение решений для общего развлечения по вопросам танца/драмы»;

*выразительность движений*: а) выразительные движения всеми частями тела, б) экспрессивное использование материалов, в) представление осмысленных идей после слуховых или визуальных стимулов [16, с. 8].

Однако осталось непонятно, по каким признакам оценивались данные подфакторы.

В статье даны таблицы и диаграммы с результатами средних значений по обозначенным подфакторам в группах (ЭГ и КГ) до и после занятий по экспериментальной программе (при оценке каждого теста использовалась трехчастная шкала Р. Лайкерта) [16], с их математической обработкой для выявления стандартных отклонений и уровня значимости различий. Согласно полученным данным, на контроле выявлены статистически значимые различия между ЭГ и КГ по всем подфакторам, кроме «инициативы» — ее результаты повысились у детей обеих групп. Причину авторы видят в том, что в типовой программе детского сада инициатива «...поощряется многими другими видами деятельности» [16, с. 12].

Сама развивающая программа (описанная обобщенно) включает три компонента:

1) свободные импровизации как в «творческом танце» (на основе слуховых, визуальных и кинестетических стимулов), так и в «драматическом танце» (на основе рассказов); при этом указывается, что проводится «мозговой штурм» детьми [16] (но не понятно, что должно стать его результатом, а также — какая используется музыка, какие рассказы и иллюстрации);

2) ответственное поведение и инициатива развиваются при подготовке и трансформации пространства для танца, размещении материалов и т. д.;

3) «танцевальное сотрудничество», обсуждение и принятие решений индивидуально, в парах и в группах для достижения общей цели [16, с. 7] (не указывается, касаются ли решения содержательных моментов танцевальных импровизаций или только подготовки пространства и использования материалов).

Особо подчеркивается «чуткое руководство учителя танцев», организующего обсуждение, обязательно помогающего детям в создании танцевальных композиций, способствуя их самовыражению [16, с. 13]. Авторы согласны с И. Белича и Н. Имберти (I. Belicha & N. Imberty; 1998) в том, что учителю не обязательно быть танцором, так как его воздействие на детей преимущественно педагогическое, «основанное на энтузиазме и разумном использовании пространства и материалов» [16].

Столь обобщенная характеристика содержания программы не позволяет создать о ней конкретное представление. Однако авторы утверждают, что данная танцевальная программа повлияла на творчество



детей, помогая им «...исследовать свои движения и обогащать свой танцевальный опыт в сочетании с кинестетическими (использование материалов), слуховыми (музыка, прослушивание истории) и визуальными (картинки, видео) стимулами» [16, с. 12].

Более развернуто о стратегиях развития детского творчества в обучении танцам в детском саду пишет Сюй Вэнь (Xu Wen — Китай) [36], считая танцевальное образование средством эстетического, творческого развития детей младшего возраста, а также их физического, личностного и интеллектуального развития. Среди «эффективных стратегий развития детского творчества» [36, с. 133] автор отмечает: развитие способности к подражанию (с опорой на образец взрослого, с анализом процесса танцевальных движений, их различий по силе, амплитуде, ритму и др.); обогащение творческого воображения детей; развитие музыкального восприятия детей; сочетание танцевального образования с увлекательными для детей приемами развития творческих способностей [36].

Ким (Кум) [15] подчеркивает значение творческого танца для «малышей и дошкольников» и широкий спектр его влияния: на развитие языковых, математических навыков, благодаря называнию размеров, формы, цвета в связи с движением в пространстве в контексте воображаемых ситуаций (охота за сокровищами). Чтение историй стимулирует детское воображение к созданию осмысленного движения; дети рассказывают истории посредством собственного тела и укрепляют формирующиеся языковые навыки, объясняя свои творческие идеи, участвуя в беседах и др., что готовит их к самостоятельному чтению, а через общение, сотрудничество обогащает словарный запас. На занятиях по тематике «Танцующая охота за сокровищами» организуется поиск объектов, заданных по условиям. Обнаружив реальный объект, детям надо имитировать его движения (качание на палубе корабля, копание в песке в поисках сундука, волочение сундука на корабль) — под «пиратскую» музыку или песню о пиратах [15].

В зарубежных публикациях о развитии творчества дошкольников в танце при упоминании о воплощении образов персонажей не обсуждается выразительность их исполнения. Эти вопросы рассматриваются только применительно к игре. Так, творческое исполнение ролей («глубокая эмоционально-вовлеченная погруженность детей в свои роли») и «проживание сценария» (сюжета) с «поддержанием различных воображаемых ситуаций» обнаруживается и исследуется в игре с социальными ролями и тематической (нарративной) игре (К. Гонзалес-Морено, Ю. Соловьева [2, с. 44]; П. Хаккарайнен и М. Бредиките [19]).

В отечественных публикациях рассматриваются три основных подхода к развитию у дошкольников творчества в танце: традиционный, на основе метода «Музыкальное движение» и «авторский», — в каждом предлагаются свое понимание творчества детей в танце и средства его развития.

В первых двух движение с музыкой направлено на развитие музыкальных способностей, внимание обращается на точность соотношения движений с особенностями музыки. В третьем («авторском») подходе цель — осмысленное освоение языка движений для творческого воплощения образов персонажей в рамках заданного сюжета; здесь используются произведения, основанные на музыкальной драматургии (развитии музыкального образа), и это — важное условие для развития творчества детей в танце. То есть во всех трех подходах внимание к музыкальному репертуару — значительное, но требования к нему различаются.

В первых двух подходах творчество детей в танце понимается как импровизация-самовыражение на основе эмоционального отклика на музыку. Однако развитие танцевальной выразительности в традиционном подходе — спонтанное, без применения особой методики, а в методе «Музыкальное движение» разработана система подготовительных упражнений для тренировки чуткого телесного отклика на музыку; описаны методические приемы.

В «авторском» подходе даны определения двух видов детского творчества в танце: «композиционного» и исполнительского, — которые развиваются на основе обучения детей языку движений (танцевальных и пантомимических). Развитие выразительности воплощения образов персонажей в танце базируется на развитии у детей осознанного использования языка движений с передачей действий, эмоций и характерной пластики персонажей «всем телом». Опубликованы методики танцевального и образно-пластического творчества детей 3–7 лет [3; 4], включающие систему заданий — от простейших упражнений (с музыкой) с элементами сюжета и невербального общения до развернутых сюжетных танцев, спектаклей с передачей характеров персонажей, их взаимоотношений, где фрагменты импровизации сочетаются с постановочными мизансценами.

## Выводы

Подтверждена гипотеза: современные зарубежные исследования отличаются от отечественных пониманием детского танцевального творчества и путей его развития у детей 3–7 лет, что выявлено благодаря сравнительному анализу ключевых понятий, экспериментальных исследований.

Ключевые понятия формулируются в психологии, психофизиологии, психотерапии, реабилитационной медицине, искусствоведении. Более разработано понятие *двигательный образ* применительно к спорту, развитию моторики у детей; мало разработаны понятия *танцевальный образ*, *язык танца* на стыке психологии и искусствоведения.

Зарубежные авторы подчеркивают благотворное влияние *творческого танца* дошкольников, школьников на развитие у них моторной компетентности, регу-

ляции, познавательной, эмоциональной сферы, личностных качеств; но его доля в образовательных программах невелика. Формируется педагогика танцевального образования в школе и детских садах при включении в образование профессиональных танцоров, учителей танцев.

В российском образовании о значении детского танцевального творчества не упоминают. Танцевальная подготовка педагогов, музыкальных руководителей дошкольного образования практически отсутствует; акцент делается на освоении методики развития музыкально-ритмических движений по методическим пособиям и учебникам. Вопрос о «танцевальном образовании» детей не ставится.

Зарубежные авторы рассматривают детский творческий танец так же, как он понимается и для взрослых (танцоров), а именно как свободное самовыражение и импровизация движений под музыку. Критерием выразительности танца считается технически «чистое» выполнение движений. О воплощении образов персонажей упоминается в эмпирических исследованиях с детьми 3–7 лет, при этом в нем видится не целеполагающий принцип, а «прием», отвечающий возрастным особенностям детей, чтобы заинтересовать их, включить в творческий процесс.

В российских исследованиях встречается аналогичное понимание творческого танца — как свободного самовыражения под музыку (метод «Музыкальное движение»); уделяется внимание классическому музыкальному репертуару. В «авторском» подходе танец понимается как творческое воплощение образов персонажей в сюжетной ситуации посредством языка движений на основе произведений с музыкальной драматургией.

В зарубежных публикациях почти ничего не говорится о музыке для творческого танца.

В российских детских садах, согласно образовательной программе, детей учат двигаться под музыку. Но как именно в этих рамках развивается (или не развивается) танцевальное творчество, остается под вопросом. Теория и методика танцевального творчества детей 3–7 лет больше разработана в «авторском» подходе, но он не получил распространения в широкой практике.

**Нерешенные проблемы:** недостаточная разработка теории детского творчества в танце (понятийный аппарат, понимание природы танца); развитие «танцевального образования». Сравнительный анализ зарубежных и отечественных публикаций остается актуальным.

## Литература

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 608 с.
2. Гонзалес-Морено К., Соловьева Ю. Рефлективное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 31–49. DOI:10.17759/jmfr.2022110203
3. Горшкова Е.В. Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: Проблемы и решения // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 67–77. DOI:10.17759/chr.2023190407
4. Горшкова Е.В. Особенности творческого воплощения двигательного-пластического образа детьми 5–7 лет // Современное дошкольное образование. 2020. № 2(98). С. 28–37. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10066
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
6. Каминский И.В., Леонов С.В. Развитие взглядов на взаимосвязь произвольного движения и его мысленного образа // Российский психологический журнал. 2018. Том 15. № 3. С. 8–24. DOI:10.21702/rpj.2018.3.1
7. Новерр Ж.Ж. Письма о танце: учеб. пособие для СПО. СПб.; М; Краснодар: Планета музыки, 2023. 384 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е межд., изд. СПб.: Питер, 2024. 448 с.
9. A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers / E. Kızıldere, A. Aktan-Erciyes, D. Tahiroğlu, T. Göksun // Cognitive Development. 2020. Vol. 54. Article ID 100870. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100870
10. Abraham A., Dunsky A., Dickstein R. The Effect of Motor Imagery practice on Elev performance in adolescent female dance students: a randomized controlled trial // Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity. 2017. Vol. 12. № 1. Article ID 20160006. DOI:10.1515/jirspa-2016-0006
11. Accuracy and vividness in motor imagery ability: Differences between children and young adults / C.T. Fuchs, K. Becker, E. Austin, P. Tamplain // Developmental Neuropsychology. 2020. Vol. 45. № 5. P. 297–308. DOI:10.1080/87565641.2020.1788034
12. Alper I.T., Ulutaş İ. The impact of creative movement program on the creativity of 5–6-year-olds // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 46. Article ID 101136. DOI:10.1016/j.tsc.2022.101136
13. Bjørnstad G.B., Karlsen K.H. An artful encounter with dance — empowering future teachers in cross-sectoral collaborations with the Cultural Schoolbag as an example // Dance Articulated. Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations. 2023. Vol. 9. № 1. P. 99–118. DOI:10.5324/DA.V9I1.5068

14. *Carey K., Moran A., Rooney B.* Learning choreography: An investigation of motor imagery, attentional effort, and expertise in modern dance // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article ID 422. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00422
15. Creative dance activities for toddlers and preschoolers [Электронный ресурс] // *Dance Teaching Ideas: Creating Dance Activities*. 2020. URL: <https://danceteachingideas.com/creative-dance-activities-for-toddlers-and-preschoolers> (дата обращения: 20.03.2025).
16. Creative dance as a tool for kindergarten teachers; developing preschoolers' communicative skills and movement expression / E. Pavlidou, A. Sofianidou, A. Lokosi, E. Kosmidou // *European Psychomotricity Journal*. 2018. Vol. 10. P. 3–15.
17. Effect of motor imagery training on motor learning in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis / F. Behrendt, V. Zumbrennen, L. Brem, Z. Suica, S. Gäumann, C. Ziller, U. Gerth, C. Schuster-Amft // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. № 18. Article ID 9467. 26 p. DOI:10.3390/ijerph18189467
18. *Fuchs C.T., Caçola P.* Differences in accuracy and vividness of motor imagery in children with and without developmental coordination disorder // *Human Movement Science*. 2018. Vol. 60. P. 234–241. DOI:10.1016/j.humov.2018.06.015
19. *Hakkarainen P., Bredikyte M.* How play creates the zone of proximal development / Eds. S. Robson, S. Flannery // *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge, 2014. P. 31–42. DOI:10.4324/9781315746043
20. *Hsu Shu-Ting.* Learning through the movement of creative dance for children [Электронный ресурс] // [Report at the 19th International Symposium on Regional Economic Development of Asia]. 2022. 8 p. URL: <https://www.researchgate.net/publication/359453865> (дата обращения: 20.03.2025).
21. *Karlsen J., Karlsen K.H.* What good is it anyway? Professional dance artists legitimising their work for the Cultural Schoolbag in Norwegian schools // *Research in Dance Education*. 2022. Vol. 25. № 3. P. 283–302. DOI:10.1080/14647893.2022.2094909
22. *Konstantinidou E.* Creative dance studies in elementary schools: a systematic search and a narrative review // *Research in Dance Education*. 2023. Preprint. 35 p. DOI:10.1080/14647893.2023.2177266
23. *Liu M.* Dance Education in Promoting Children's Sociality and Study on the Role and Mechanism of Emotion Development // *International Journal of Global Perspective in Academic Research*. 2024. Vol. 1. № 2. P. 50–55. DOI:10.70339/sgh1aw60
24. Motor imagery development in children: Changes in speed and accuracy with increasing age / D.O. Souto, T.K.F. Cruz, P.L.B. Fontes, R.C. Batista, V.G. Haase // *Frontiers in Pediatrics*. 2020. Vol. 8. Article ID 100. 10 p. DOI:10.3389/fped.2020.00100
25. Motor imagery during action observation enhances imitation of everyday rhythmical actions in children with and without developmental coordination disorder / M.W. Scott, J.R. Emerson, J. Dixon, M.A. Tayler, D.L. Eaves // *Human Movement Science*. 2020. Vol. 71. Article ID 102620. DOI:10.1016/j.humov.2020.102620
26. *Mukhambetzhanoov Sh., Nussipzhanova B.* The specifics of the artistic imagery of dancing in choreographic art // *Central Asian Journal of Art Studies*. 2023. Vol. 8. № 4. P. 151–162. DOI:10.47940/cajas.v8i4.786
27. *Panagiotaki A., Trouli K., Linardakis M.* Dramatic play as a developmental means of preschool children's motor creativity // *Education and New Developments* / Ed. M. Carmo. Lisbon: inScience Press, 2023. Vol. 1. P. 642–646. DOI:10.36315/2023v1end141
28. *Pavlik K., Nordin-Bates S.* Imagery in dance: A literature review // *Journal of Dance Medicine & Science*. 2016. Vol. 20. № 2. P. 51–63. DOI:10.12678/1089-313X.20.2.51
29. *Payne H., Costas B.* Creative dance as experiential learning in state primary education: The potential benefits for children // *Journal of Experiential Education*. 2020. Vol. 44. № 3. P. 277–292. DOI:10.1177/1053825920968587
30. *Saleem G.T.* Defining and measuring motor imagery in children: Mini review // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article ID 1227215. 7 p. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1227215
31. *Salosaari P.* Perception and movement imagery as tools in performative acts combining live music and dance // *Nordic Journal of Dance*. 2013. Vol. 4(1). P. 16–27. DOI:10.2478/njd-2013-0003
32. *Thomaidou C., Konstantinidou E., Venetsanou F.* Effects of an eight-week creative dance and movement program on motor creativity and motor competence of preschoolers // *Journal of Physical Education and Sport*. 2021. Vol. 21. Suppl. № 6. P. 3268–3277. DOI:10.7752/jpes.2021.s6445
33. Troubling dance education from a Nordic policy perspective: A field with an interdisciplinary and cross-sectoral potential / S.C. Nielsen, T.P. Østern, K.H. Karlsen, E. Anttila, R. Martin // *Dance Articulated, Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations*. 2023. Vol. 9(1). P. 11–30. DOI:10.5324/DA.V9I1.5069
34. *Vass E.* Musical co-creativity and learning — the fluid body language of receptive-responsive dialogue // *Human Arenas*. 2018. Vol. 1. P. 56–78. DOI:10.1007/s42087-018-0009-7
35. *Wieland B., Behringer M., Zentgraf K.* Effects of motor imagery training on skeletal muscle contractile properties in sports science students // *PeerJ*. 2022. Vol. 10. Article ID e14412. 19 p. DOI:10.7717/peerj.14

36. Xu Wen. Effective strategies for cultivating children's creativity in kindergarten dance teaching // 2-nd International Conference on Humanities, Arts, Management and Higher Education: Vancouver, 08.04.2023–10.04.2023 g. 2023. P. 133–136. DOI:10.25236/ichamhe.2023.031

### References

- Bernshtein N.A. Biomekhanika i fiziologiya dvizhenii [Biomechanics and physiology of movements]. Moscow: Izd-vo «Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: MODEK, 1997. 608 p. (In Russ.).
- Gonzalez-Moreno C., Solovieva Y. Refleksivnoe i tvorcheskoe ispol'zovanie simvolicheskikh sredstv v igre, imitiruyushchei ispolnenie sotsial'nykh rolei [Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2. pp. 31–49. DOI:10.17759/jmfp.2022110203 (In Russ.).
- Gorshkova E.V. Kul'turno-istoricheskii podkhod k tantseval'nomu tvorchestvu doshkol'nikov: Problemy i resheniya [Cultural-Historical Approach to Preschoolers' Dance Creativity: Problems and Solutions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 67–77. DOI:10.17759/chp.2023190407 (In Russ.).
- Gorshkova E.V. Osobennosti tvorcheskogo voploshcheniya dvigatel'no-plasticheskogo obraza det'mi 5–7 let [Development of Figurative and Plastic Creativity in Children of 6–7 Years Old]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2020, no. 2 (98), pp. 28–37. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10066 (In Russ.).
- Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-kh t. T. II. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Selected psychological works: Development of voluntary movements]. Moscow: Pedagogika, 1986. 296 p. (In Russ.).
- Kaminskii I.V., Leonov S.V. Razvitie vzglyadov na vzaimosvyaz' proizvol'nogo dvizheniya i ego myslennogo obraza [Evolution of Views on the Relationship Between Voluntary Movements and Their Mental Images]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2018. Vol. 15, no. 3, pp. 8–24. DOI:10.21702/rpj.2018.3.1 (In Russ.).
- Noverr Zh.Zh. Pis'ma o tantse: Uchebnoe posobie dlya SPO [Letters about Dance: A Study Guide for SPO]. SPb., Moscow, Krasnodar: Planeta muzyki, 2023. 384 p. (In Russ.).
- Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. 2-e mezhd., izd. [Group psychotherapy]. SPb.: Piter, 2024. 448 p. (In Russ.).
- Kızıldere E., Aktan-Erciyes A., Tahiroğlu D., Göksun T. A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers. *Cognitive Development*, 2020. Vol. 54, article ID 100870. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100870
- Abraham A., Dunskey A., Dickstein R. The Effect of Motor Imagery practice on Elevé performance in adolescent female dance students: a randomized controlled trial. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 2017. Vol. 12, no. 1, article ID 20160006. DOI:10.1515/jirspa-2016-0006
- Fuchs C.T., Becker K., Austin E., Tamplain P. Accuracy and vividness in motor imagery ability: Differences between children and young adults. *Developmental Neuropsychology*, 2020. Vol. 45, no. 5, pp. 297–308. DOI:10.1080/87565641.2020.1788034
- Alper I.T., Ulutaş İ. The impact of creative movement program on the creativity of 5–6-year-olds. *Thinking Skills and Creativity*, 2022. Vol. 46, article ID 101136. DOI:10.1016/j.tsc.2022.101136
- Bjørnstad G.B., Karlsen K.H. An artful encounter with dance — empowering future teachers in cross-sectoral collaborations with the Cultural Schoolbag as an example. *Dance Articulated. Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations*, 2023. Vol. 9, no. 1, pp. 99–118. DOI:10.5324/DA.V9I1.5068
- Carey K., Moran A., Rooney B. Learning choreography: An investigation of motor imagery, attentional effort, and expertise in modern dance. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, article ID 422. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00422
- Creative dance Activities for toddlers and preschoolers [Electronic resource]. *Dance Teaching Ideas: Creating Dance Activities*. 2020. URL: <https://danceteachingideas.com/creative-dance-activities-for-toddlers-and-preschoolers> (Accessed 20.03.2025).
- Pavlidou E., Sofianidou A., Lokosi A., Kosmidou E. Creative dance as a tool for kindergarten teachers; developing preschoolers' communicative skills and movement expression. *European Psychomotricity Journal*, 2018. Vol. 10, pp. 3–15.
- Behrendt F., Zumbrennen V., Brem L., Suica Z., Gäumann S., Ziller C., Gerth U., Schuster-Amft C. Effect of motor imagery training on motor learning in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 18, article ID 9467. 26 p. DOI:10.3390/ijerph18189467
- Fuchs C.T., Çaçola P. Differences in accuracy and vividness of motor imagery in children with and without developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 2018. Vol. 60, pp. 234–241. DOI:10.1016/j.humov.2018.06.015
- Hakkarainen P., Bredikyte M. How play creates the zone of proximal development. In Robson S., Flannery S. (eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge, 2014, pp. 31–42. DOI:10.4324/9781315746043
- Hsu Shu-Ting. Learning through the movement of creative dance for children [Electronic resource]. [Report at the 19th International Symposium on Regional Economic Development of Asia]. 2022. 8 p. URL: <https://www.researchgate.net/publication/359453865> (Accessed 20.03.2025).

21. Karlsen J., Karlsen K.H. What good is it anyway? Professional dance artists legitimising their work for the Cultural Schoolbag in Norwegian schools. *Research in Dance Education*, 2022. Vol. 25, no. 3, pp. 283–302. DOI:10.1080/14647893.2022.2094909
22. Konstantinidou E. Creative dance studies in elementary schools: a systematic search and a narrative review. *Research in Dance Education*, 2023. Preprint, 35 p. DOI:10.1080/14647893.2023.2177266
23. Liu M. Dance Education in Promoting Children's Sociality and Study on the Role and Mechanism of Emotion Development. *International Journal of Global Perspective in Academic Research*. 2024. Vol. 1, no. 2, pp. 50–55. DOI:10.70339/sgh1aw60
24. Souto D.O., Cruz T.K.F., Fontes P.L.B., Batista R.C., Haase V.G. Motor imagery development in children: Changes in speed and accuracy with increasing age. *Frontiers in Pediatrics*, 2020. Vol. 8, article ID 100. 10 p. DOI:10.3389/fped.2020.00100
25. Scott M.W., Emerson J.R., Dixon J., Tayler M.A., Eaves D.L. Motor imagery during action observation enhances imitation of everyday rhythmical actions in children with and without developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 2020. Vol. 71, article ID 102620. DOI:10.1016/j.humov.2020.102620
26. Mukhambetzhano Sh., Nussipzhanova B. The specifics of the artistic imagery of dancing in choreographic art. *Central Asian Journal of Art Studies*, 2023. Vol. 8, no. 4, pp. 151–162. DOI:10.47940/cajas.v8i4.786
27. Panagiotaki A., Trouli K., Linardakis M. Dramatic play as a developmental means of preschool children's motor creativity. In Carmo M. (ed.), *Education and New Developments*. Lisbon: inScience Press, 2023, Vol. 1, pp. 642–646. DOI:10.36315/2023v1end141
28. Pavlik K., Nordin-Bates S. Imagery in dance: A literature review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 2016. Vol. 20, no. 2, pp. 51–63. DOI:10.12678/1089-313X.20.2.51
29. Payne H., Costas B. Creative dance as experiential learning in state primary education: The potential benefits for children. *Journal of Experiential Education*, 2020. Vol. 44, no. 3, pp. 277–292. DOI:10.1177/1053825920968587
30. Saleem G.T. Defining and measuring motor imagery in children: Mini review. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14, article ID 1227215. 7 p. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1227215
31. Salosaari P. Perception and movement imagery as tools in performative acts combining live music and dance. *Nordic Journal of Dance*, 2013. Vol. 4(1), pp. 16–27. DOI:10.2478/njd-2013-0003
32. Thomaidou C., Konstantinidou E., Venetsanou F. Effects of an eight-week creative dance and movement program on motor creativity and motor competence of preschoolers. *Journal of Physical Education and Sport*, 2021. Vol. 21, suppl. no. 6, pp. 3268–3277. DOI:10.7752/jpes.2021.s6445
33. Nielsen S.C., Østern T.P., Karlsen K.H., Anttila E., Martin R. Troubling dance education from a Nordic policy perspective: A field with an interdisciplinary and cross-sectoral potential. *Dance Articulated, Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations*, 2023. Vol. 9(1), pp. 11–30. DOI:10.5324/DA.V9I1.5069
34. Vass E. Musical co-creativity and learning — the fluid body language of receptive-responsive dialogue. *Human Arenas*, 2018. Vol. 1, pp. 56–78. DOI:10.1007/s42087-018-0009-7
35. Wieland B., Behringer M., Zentgraf K. Effects of motor imagery training on skeletal muscle contractile properties in sports science students. *PeerJ*, 2022. Vol. 10, article ID e14412. 19 p. DOI:10.7717/peerj.14
36. Xu Wen. Effective strategies for cultivating children's creativity in kindergarten dance teaching. 2-nd International Conference on Humanities, Arts, Management and Higher Education: Vancouver, 08.04.2023–10.04.2023 g. Vancouver, 2023, pp. 133–136. DOI:10.25236/ichamhe.2023.031

### **Информация об авторах**

Горшкова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

### **Information about the authors**

Elena V. Gorshkova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Получена 30.06.2024

Received 30.06.2024

Принята в печать 20.03.2025

Accepted 20.03.2025