Красноярский край Идринский район с. Идринское

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение дополнительного образования Идринский Дом детского творчества

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА

**Психолого-педагогические аспекты организации проектной**

**деятельности художественного плана**

**в условиях дополнительного образования сельской школы**

Черданцев А.К.,

 педагог дополнительного образования

с. Идринское, 2020г.

**Введение**

В современных условиях социальных преобразований обществом востребована активная личность, самостоятельно решающая задачу своего развития в различных сферах деятельности.

 Стратегия воспитания и развития личности в современных условиях в сельской школе должна быть направлена на цели развития РФ, в которой человек должен быть естественно представлен не только как социальная единица, но и как уникальная личность, способная к самосовершенствованию и саморазвитию.

Однако, сельские подростки в силу особых условий социализации (замкнутость и специфичность социума, ограниченность потенциала образовательной среды и семьи, недостаточно широкий спектр социальных ролей, узость культурно-воспитательного пространства современного села и т.д.) испытывают определенные проблемы адаптации в современном обществе, так как обладают недостаточными «стартовыми» возможностями для развития готовности к социальной адаптации.

 Дополнительное образование в сельской школе выступает как самостоятельный, самоценный институт социализации, развивающий у подростков мотивацию к творчеству и познанию, расширяющий возможности приобретения опыта для решения социальных и поведенческих проблем.

 Специфика дополнительного образования заключается в многообразии видов деятельности, ориентированных на освоение и расширение социальных ролей, опыта неформального общения, овладения различными способами самореализации на формирование познавательных интересов, приобщение к культурно-нравственным ценностям общества.

 В условиях дополнительного образования художественной направленности у подростков формируется потребность общения с искусством. Психологи отмечают, что для подросткового возраста характерен резкий скачек формирования отношения к искусству (3.с 334).

 Именно в подростковом возрасте возможно сформировать интерес к искусству, в результате оценка значимости подростка, его самоутверждение происходят на уровне самооценки и самоопределения: стремление раскрыть свои способности к искусству, совершенствовать свои художественные умения и навыки, уважать самого себя за творческие достижения, находить удовлетворение в общении с творческими людьми, стремиться к самовоспитанию, самосовершенствованию.

Потребности в самовыражении в сфере искусства порождают стремление к красоте, гармонии, симметрии, порядку. Подростки стремятся реализовать их в своей деятельности, в своем окружении, ведь у «них имеется повышенная потребность в общении». Критерием красоты и гармонии является оценка окружающих, поэтому главной стороной потребностей в самовыражении выступает стремление нравиться другим, получать их высокую оценку.

Осознание своих способностей к художественной деятельности вызывает потребности реализовать свой личностный потенциал. В процессе такой реализации себя происходит выявление новых творческих способностей, испытание себя на пределе возможностей.

 Таким образом, для развития личности сельского подростка следует создавать особые условия, в которых происходит формирование интереса к искусству - это включение подростка в художественные проекты.

 Включение сельских подростков в проектную художественную деятельность заключается в: 1) представлении возможности подросткам активного участия в планировании, организации и осуществлении художественных проектов; 2) изменении функции педагога от роли организатора и контролера к наставнику; 3) формировании групп по интересам; 4)самостоятельном поиске «объектов», на которые может быть направлена художественная деятельность; 5) передаче подросткам зоны самостоятельности, активности и ответственности за результаты художественной деятельности; 6) возможности подростков презентовать результаты своего труда социальному окружению, отвечая за качество, испытывая при этом гордость. (2)

Актуальность и педагогическая значимость исследования процесса формирования у подростков индивидуально-личностного отношения к искусству в процессе художественной деятельности обусловило необходимость построения научно обоснованной образовательной модели приобщения учащихся к художественному проектированию в сфере дополнительного образования.

**Формирование интереса к искусству у подростков как психолого – педагогическая проблема.**

**Психологические особенности подростков 10-13 лет.**

Границы подросткового периода примерно совпадают с обучением детей в V-VIII классах средней школы и охватывают возраст от одиннадцати-двенадцати до четырнадцати-пятнадцати лет, но фактическое вступление в подростковый возраст может не совпадать с переходом в V класс и происходить на год раньше или позже.

 Подростковый период в цикле детского развития называют "переходный", "трудный", "критический". В этих словах зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, типа отношений со взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержательной стороны морально-этических инстанций, опосредующих поведение, деятельность и отношения.

Подросток в этом возрасте обладает большой социальной активностью, которая направлена на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений с взрослыми и товарищами, наконец, на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели, задачи). Однако процесс становления нового растянут во времени. Он зависит от многих условий и потому может происходить неравномерно по всему фронту. Это определяет, с одной стороны, сосуществование в подростке "детскости" и "взрослости", а с другой - наличие у подростков одного и того же паспортного возраста существенных различий в уровнях развития различных сторон взрослости. Это связано с тем, что в обстоятельствах жизни современных школьников есть моменты двоякого рода:

1) тормозящие развитие взрослости (занятость детей только учением при отсутствии у большинства других постоянных и серьезных обязанностей, тенденция многих родителей освобождать ребят от бытового труда, забот и огорчений, опекать во всем);

2) моменты овзросляющие (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и как возможное следствие этого - ранняя самостоятельность детей).

Все это вызывает огромное разнообразие условий, определяющих развитие, а отсюда - пестроту проявлений и существенные различия в развитии тех или иных сторон взрослости. Например, в VII классе есть мальчики еще с детским обликом и интересами, но есть и очень взрослые ребята, уже приобщившиеся к некоторым сторонам взрослой жизни; есть "интеллектуалы" с устойчивыми содержательными интересами, но есть подростки и без таких интересов, не умеющие самостоятельно усваивать даже учебный материал; есть увлеченные только общением с товарищами и спортом, но с неясными планами на будущее, а у других сознательная подготовка к будущей профессии уже началась; одни девочки учатся с увлечением, многим интересуются, много читают, а другие думают только о модах и мальчиках; одни ребята стали избалованными эгоистами, а другие сами заняли дома позицию помощника и опоры матери и т.д.(5)

Процесс развития взрослости подростков может быть разным, и может иметь множество вариантов. Например, для одного "интеллектуала" книги и знания - главное в жизни, а во многом остальном он - "дитя"; другой - тоже классный "интеллектуал" - дома читает статьи по электронике и увлечен радиотехникой, но бездельничает на уроках чрезвычайно занят вопросом соответствия своего облика моде и превыше всего ценит общение с более взрослыми ребятами, с которыми можно поговорить обо всем, начиная от смысла жизни и кончая вопросом о лучшей парикмахерской; третьего "интеллектуала" особенно не манит взрослость в ее внешних проявлениях, но он усиленно воспитывает в себе качества мужественности, а в отношениях с девочками ведет себя, по их мнению, как ребенок - дергает за галстук, лохматит прически. В этих трех вариантах, сходных по одному параметру, развитие взрослости происходит по-разному, и при этом формируются различные по содержанию жизненные ценности. Важность подросткового периода определяется тем, что в нем закладываются основы и намечается общее направление в формировании моральных и социальных установок личности. В юношеском возрасте продолжается их развитие.

Подростковый период считают трудным и критическим. Такая оценка обусловлена, во-первых, происходящими в это время многочисленными качественными сдвигами, которые подчас носят характер коренной ломки прежних особенностей, интересов и отношений ребенка; это может происходить в сравнительно короткий срок, часто бывает неожиданным и сообщает процессу развития скачкообразный, бурный характер. Во-вторых, происходящие изменения нередко сопровождаются, с одной стороны, появлением у самого подростка значительных субъективных трудностей разного порядка, а с другой - трудностей в его воспитании: подросток не поддается воздействиям взрослых, у него появляются разные формы непослушания, сопротивления и протеста (упрямство, грубость, негативизм, строптивость, замкнутость, скрытность).

На протяжении более чем полувека ведется теоретический спор о роли биологических и социальных моментов в возникновении явлений критического развития в подростковом периоде.

Существование кризиса и комплекса специфических особенностей у подростков Холл и Фрейд (основатели направления, получившего название биогенетического универсализма) считали явлением неизбежным и универсальным в силу его биологической обусловленности.

В 20-30-е годы стало набирать силу направление, противоположное биогенетическому универсализму, поскольку в разных странах накапливались конкретные исследования, в которых показывалась зависимость некоторых сторон личности подростка от его социальной принадлежности. Так, Л.С. Выготский выдвинул гипотезу о несовпадении трех точек созревания - полового, общеорганического и социального - как основной особенности и основном противоречии подросткового возраста. Сильный удар по теориям биогенетического универсализма был нанесен американскими антропологами этнографами), которые изучали так называемые "примитивные цивилизации", чтобы установить, что в человеке определяется "природой", а что - "культурой", т.е. конкретными общественно-историческими условиями жизни и развития. М. Мид, которая изучала подростков острова Самоа, доказала несостоятельность представления о неизбежности кризиса и конфликтов в подростковом возрасте и показала их социальную, а не биологическую обусловленность. Она обнаружила существование гармонического, бесконфликтного перехода от детства к взрослости у подростков Самоа и подробно описала условия жизни, особенности воспитания и отношений детей с окружающими. Подростковый возраст у девочек Мид в целом оценила как наиболее приятный и свободный период по сравнению с детством и взрослостью. Было опровергнуто и утверждение об обязательности "Эдипова комплекса" у мальчиков и установлена возможность отсутствия кризиса у мальчиков-подростков как в условиях специально организованной подготовки к взрослому статусу, который приобретается подростком после инициации, так и при постепенном овладении требованиями этого статуса.

На основе обобщения этнографических материалов исследователем Р. Бенедикт выделяется два типа перехода от детства к взрослости: 1) непрерывный и 2) с наличием разрыва между тем, чему ребенок учится в детстве, и теми способами поведения и представлениями, которые необходимы для осуществления роли взрослого. Первый тип перехода существует в условиях сходства ряда важных норм и требований к детям и взрослым. В таких обстоятельствах развитие протекает плавно, ребенок постепенно учится способам взрослого поведения и оказывается подготовленным к выполнению требований статуса взрослого. Второй тип перехода существует при расхождении в существенных нормах и требованиях к детям и взрослым (Бенедикт и Мид считали его характерным для современного американского общества и стран с высоким промышленным развитием). В таких условиях переход к взрослости идет с внешними и внутренними конфликтами и имеет специфический результат - неподготовленность к выполнению роли взрослого при достижении "формальной" зрелости. Бенедикт подчеркивала, что путь, по которому происходит переход от детства к взрослости, различен в разных обществах и ни один из них не может рассматриваться как "природная" тропинка в зрелость.

Итак, теоретически было доказано, что конкретными социальными обстоятельствами жизни ребенка определяются:

1) длительность подросткового периода;

2) наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей;

3) характер самого перехода от детства к взрослости.

Из этих исследований вытекал противоположный фрейдизму вывод: в человеке природное не может быть противопоставлено социальному, поскольку природное в нем социально.

Антропологи рассматривали подростковый возраст как период, когда ребенок находится в пути к его месту в обществе, когда происходит его проникновение в общественную жизнь взрослых. В развитии этой идеи особое место принадлежит К. Левину (США), который продолжил анализ положения подростка в современном обществе и рассмотрел конфликтный тип перехода к взрослости с точки зрения положения в обществе группы детей и группы взрослых, их некоторых прав и привилегий. Он констатировал разделенность этих групп и считал, что в подростковом возрасте происходит смена принадлежности к группе. У подростка есть стремление перейти в группу взрослых и пользоваться некоторыми их привилегиями, которых нет у детей. Однако взрослыми он еще не принят и поэтому оказывается в положении между группами. Степень трудностей и наличие конфликтов Левин ставит в зависимость от социальных моментов - резкости разграничения в обществе группы детей и группы взрослых и длительности периода, когда подросток находится в положении между группами.

При изучении критических возрастов Л.С. Выготский поставил совершенно новые проблемы: необходимость выделить основное новообразование в сознании (подростка) и выяснить социальную ситуацию развития, которая в каждом возрасте представляет неповторимую систему отношений между ребенком и средой. Он полагал, что перестройка этой системы отношений составляет главное содержание "кризиса" переходного возраста.(5)

Таким образом, развитие теоретической мысли в объяснении "кризиса" в подростковом возрасте заключалось в постепенном накоплении обобщений, говорящих о том, что особенности проявлений и протекания подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростка, его общественным положением в мире взрослых.

Развитие социальной взрослости есть становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых как полноценного и равноправного члена. Этот процесс предполагает развитие не только объективной, но и субъективной готовности, которая необходима для усвоения общественных требований к деятельности, отношениям и поведению взрослых, поскольку именно в процессе овладения этими требованиями развивается социальная взрослость.

Существенные изменения в структуре личности ребенка, вступающего в подростковый возраст, определяются качественным сдвигом в развитии самосознания, благодаря чему нарушается прежнее отношение между ребенком и средой. Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок (чувство взрослости); действенная сторона этого представления проявляется в стремлении быть и считаться взрослым. Своеобразие этой особенности заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими.

 Чувство взрослости может возникать в результате осознания и оценки сдвигов в физическом развитии и половом созревании, которые очень ощутимы для подростка и делают его более взрослым объективно и в собственном представлении. Другие источники чувства взрослости - социальные. Чувство взрослости может рождаться в условиях, когда в отношениях со взрослыми подросток объективно не занимает положения ребенка, участвует в труде, имеет серьезные обязанности. Ранняя самостоятельность и доверие окружающих делают ребенка взрослым не только в социальном, но и субъективном плане. Чувство взрослости формируется у подростка и тогда, когда к нему относятся как к равному товарищи, которых он считает намного старше себя. Ощущение собственной взрослости может рождаться и в результате установления сходства по одному или нескольким параметрам между собой и человеком, которого подросток считает взрослым (в знаниях, умениях, в силе, ловкости, смелости). Ощущение собственной взрослости может возникнуть до начала полового созревания? Существующая в настоящее время акселерация физического развития и полового созревания создает условия для более раннего, чем в прежние годы, сдвига в представлении ребенка о степени собственной взрослости, означающего вступление в подростковый возраст.

Это новообразование самосознания является стержневой особенностью личности, ее структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний и аффективных реакции. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Это имеет далеко идущие последствия потому, что взрослые и дети представляют две разные группы и имеют разные обязанности, права и привилегии. Во множестве норм, правил, ограничений и в особой "морали послушания", которая существует для детей, зафиксирована их несамостоятельность, неравноправное и зависимое положение в мире взрослых. Для ребенка многое из доступного взрослым еще запретно. В детстве ребенок овладевает нормами и требованиями, которые общество предъявляет к детям. Эти нормы и требования качественно меняются при переходе в группу взрослых. Возникновение у подростка представления о себе как о человеке, уже перешагнувшем границы детства, определяет его переориентацию с одних норм и ценностей на другие - с детских на взрослые. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, приобрести их качества, умения, права и привилегии, причем, прежде всего те, в которых наиболее зримо проявляется отличие взрослых и их преимущества по сравнению с детьми.

Важность и особое место подросткового периода определяются тем, что именно в этом периоде происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых людей. Этот переход существует как процесс становления новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого. Новые нормы, опосредующие поведение подростка, его самооценку и оценку отношения взрослых к нему, являются основой формирующегося этического мировоззрения.

 Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу или, учитывая требования подростка, перестраивает свое отношение к нему. Условие этого - отсутствие у взрослого отношения к подростку еще как к ребенку. Однако ряд существенных моментов благоприятствует сохранению прежнего отношения, а именно: неизменность общественного положения подростка:

1) он был и остается "учеником", "школьником";

2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателей;

3) привычка взрослого направлять и контролировать ребенка, которую ломать трудно (даже при сознании необходимости);

4) сохранение у подростка, особенно вначале, детских черт в облике и поведении, отсутствие у него умения действовать самостоятельно.

Все это позволяет взрослому относиться к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает ненужность и нецелесообразность расширения его прав и самостоятельности. Однако такое отношение взрослого противоречит не только стремлениям подростка, но и задаче воспитания детей в этом возрасте как переходном от детства к взрослости. Развитие социальной взрослости подростка общественно необходимо для подготовки к будущей жизни. Это - процесс сложный, он требует времени и возможен, если подросток начнет жить в системе норм и требований, существующих для взрослых, что связано с необходимым и обязательным увеличением самостоятельности, расширением обязанностей и прав. Только в таких обстоятельствах подросток может научиться "по-взрослому" действовать, думать, выполнять разного рода задачи, общаться с людьми. Именно поэтому задача воспитания подростка требует смены прежнего типа отношений с взрослыми на новый.

 В начале подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания и препятствует развитию социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей, которые возникают в отношениях взрослого и подростка из-за расхождения их представлений о характере прав и меры самостоятельности подростка.

Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. Сопротивление взрослого вызывает у подростка ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста. Существование этих противоположных тенденций и сопротивление друг другу порождают столкновения, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка - все более упорным. При сохранении такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. Разными формами неподчинения и протеста подросток ломает прежние, "детские" отношения со взрослым и навязывает ему новый тип - "взрослых"- отношений, которым принадлежит будущее. Конфликт может продолжаться до тех пор, пока взрослый не изменит отношения к подростку. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка. Появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может. На этой основе может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

 Конфликт является следствием неумения или нежелания взрослого найти подростку новое место рядом с собой. Проблема самостоятельности и равноправия подростка в отношениях с взрослым - самая сложная и острая в их общении и в воспитании подростка вообще. Необходимо найти такую степень самостоятельности, которая соответствовала бы возможностям подростка, общественным требованиям к нему и позволяла взрослому направлять его, влиять на него.

В общении взрослого и подростка могут отсутствовать вышеуказанные трудности, если отношения между ними строятся по определенному типу отношений взрослых - дружеских - или имеют форму содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, помощи и доверия. В процессе сотрудничества складываются новые способы социального взаимодействия подростка и взрослого, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной взрослости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений со взрослыми. Именно сотрудничество позволяет взрослому поставить подростка в новое положение - своего помощника и товарища в разных делах и занятиях, а самому стать для него образцом и другом. Именно такие отношения субъективно необходимы подростку и объективно необходимы для его воспитания.

 Благополучие в личных отношениях взрослого и подростка, контакт и понимание между ними совершенно необходимы потому, что в период перехода ребенка из младшего школьного возраста в подростковый создаются условия для возникновения сложных отношений между двумя системами общения ребенка - с взрослыми и товарищами. Причина этого - принципиально разное положение ребенка в этих двух системах. В первой (со взрослыми) он занимает неравноправное положение, которое зафиксировано в "морали послушания" для детей. Во второй (с товарищами-сверстниками) он находится в положении принципиального равенства, которое, с одной стороны, тождественно положению взрослых и будущему положению ребенка в их мире, а с другой стороны, оно является источником элементов сотрудничества детей в разных видах деятельности. Ж. Пиаже показал, как в процессе игровой деятельности развивается кооперация детей, при которой индивид рассматривает себя равным другим, а это ведет к взаимному контролю, достижению согласованности, т.е. к выработке и соблюдению норм коллегиальности. Именно это послужило основанием для важного вывода Пиаже: когда ребенок кооперируется с себе подобными - он уже взрослый. В исследованиях психологов было установлено, что, во-первых, уже в III-IV классах соблюдение норм дружбы (помощь, верность, уважение) служит критерием в оценке качеств друга; во-вторых, существует прямая зависимость между расширением и углублением содержательных контактов детей и ростом их требований к отношениям (увеличивается значимость норм равенства и верности и увеличивается количество ситуаций, на которые они распространяются). Чрезвычайно важно, что все эти нормы являются очень существенными нормами взаимоотношений взрослых. Именно поэтому общение ребенка со сверстниками, выполняет специфическую функцию: в практике этих отношений усваивается мораль взрослых (а тем самым и развивается социально-моральная взрослость ребенка), причем центральное содержание этой морали - нормы равенства, верности и коллегиальности - антагонистично нормам "морали послушания" в отношениях ребенка и взрослого.

Таким образом, к началу подросткового возраста отношения ребенка со сверстниками и особенно с друзьями уже строятся на некоторых важных нормах взрослой "морали равенства", а основой его отношений со взрослыми продолжает оставаться особая детская "мораль послушания". Этот парадокс содержит в себе возможность важных последствий:

1) сотрудничество как оптимальный для развития личности подростка тип общения может интенсивнее развиваться в отношениях с ровесниками;

2) именно общение с ровесниками, а не с взрослыми может приносить подростку большее удовлетворение, стать субъективно более необходимым и значимым, играть ведущую роль в развитии социально-моральной взрослости и формировании личности;

3) уже усвоенные подростком нормы морали взрослых могут, во-первых, столкнуться и вступить в противоречие с нормами "морали послушания", во-вторых, одержать над ними победу именно потому, что детская мораль стала для подростка неприемлемой.

 **Сущность понятия интереса применительно к искусству**

Интерес как очень сложное и значимое для личности образование имеет множество различных трактовок и рассматривается как избирательная направленность психических процессов человека на объекты окружающего мира; как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, деятельностью, которая приносит удовлетворение; как мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной; это особое избирательное отношение к окружающему миру, его объектам, явлениям, процессам. Таким образом, понятие интерес не умозрительно, оно отображает объективно существующие отношения личности, которые появляются в результате влияния реальных условий жизни и деятельности человека, в нем выражено единство объективного и субъективного. Предметом интереса является не все, а лишь то, что имеет для человека необходимость, значимость, ценность и привлекательность и всегда принимает характер двустороннего отношения: если предмет интересует, это значит, что этот предмет интересен.

Классификация интересов достаточно многомерна. Они классифицируются по содержанию, объему (широкие, узкие), силе (активные, пассивные), степени стойкости (устойчивые, неустойчивые), дифференцированности (аморфные, разлитые, дифференцированные, многосторонние), объекту (научные, эстетические), направленности (на процесс деятельности, на результат, на то и другое вместе), в которых отражены объективные тенденции развития интереса.

В нашем исследовании предметом изучения является развитие интереса к искусству у подростков, который мы рассматриваем как избирательную направленность личности, обращенную к искусству как области познания, выраженную в стремлении овладеть знаниями об искусстве. В развитии интереса к искусству у подростков мы исходим из общих педагогических положений: чтобы обнажать в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений окружающей жизни, возбуждать и постоянно поддерживать у детей состояние активной заинтересованности окружающими явлениями, моральными, эстетическими, научными ценностями, всей системой обучения, формировать интерес как ценное свойство личности, содействующее ее творческой активности, целостному развитию.

Интерес к искусству может рассматриваться как направленность на предмет, побуждающую человека заняться им, в качестве предмета выступает художественно-творческая деятельность. Интерес к искусству рассматривается нами как разновидность познавательного интереса, как осознанная, мотивированная потребность, которая проявляется в направленности субъекта на овладение им конкретными предметами и явлениями эстетической значимости. Он связан с избирательной направленностью личности на искусство и художественно-творческую деятельность, которая является важнейшим побудителем активности. Именно в активной деятельности опосредованной интересом открываются большие возможности для развития творческих способностей и качеств личности. Художественный интерес стимулирует подростка к овладению любым видом искусства, детерминирует их познавательную и творческую деятельность. Для развития интереса к искусству существуют различные педагогические средства. (1.)

Становление и развитие интереса — процесс сложный, совершенствующийся в ходе развития личности и в значительной мере зависящий от индивидуального опыта жизни и деятельности подростка, определяется теми жизненными отношениями, в которых этот подросток находится, что обусловливает необходимость возрастного и личностно-ориентированного подхода в развитии интереса.

Формирование интересов во многом зависит от мастерства учителя, поддерживающего успешную деятельность и направляющего стремление подростка к приобретению новых знаний, а также от выбора путей и средств, оказывающих методическое содействие в развитии художественного интереса .

Познавательный интерес как черта личности всегда развивается в деятельности. Источником развития интереса к искусству может стать деятельность, основанная нас познавательном начале. Искусство, связанное с художественной деятельностью, имеет большие познавательные возможности. Помимо воспитания чувства прекрасного и эстетической восприимчивости, формирования эстетического вкуса и развития специальных способностей ее непосредственным назначением является стремление раскрыть мир искусства, показать его познавательную ценность. Для этого необходимо выбрать такие пути и средства, которые обогатят познавательные процессы подростка, углубят его познания о жизни, эмоционально насытят опыт подростка, откроют мир эстетических ценностей. В этом смысле нельзя переоценить возможности развития интереса к искусству у подростков.

В качестве средства развития интереса к искусству у подростков мы выделяем педагогическую импровизацию, которая выступает как специально организованное воздействие и методическое сопровождение данного процесса и обладает, на наш взгляд, функционально-педагогическими возможностями.

Импровизация, в какой бы сфере она не проявлялась, — это отход от шаблона, в ней аккумулируется способность живой природы к развитию, новым комбинациям. Без импровизационности не было бы биологического развития. Она является условием и компонентом не только творчества, но и любого развития. Следует ли из этого, что всякое отступление от стандарта в процессе деятельности человека импровизационно? Нет, лишь то, которое осуществляется сразу, без подготовки, без предваряющего действие обдумывания, когда внешняя и внутренняя деятельность совпадают, и лишь то, при котором создается новый продукт, выступающий как таковой объективно и (или) субъективно. Импровизация — компонент деятельности, придающей ей творческий характер, выступающий условием ее развития и мерой творческой насыщенности.

В педагогической практике импровизация является незаменимым инструментом воспитания и обучения. Она активизирует знания, творческие устремления, а сам учебный процесс делает привлекательным, ненавязчивым, жизненным. Являясь необходимым условием гармоничного развития свободной личности, импровизация обучает творчеству, помогает совершать открытия, главное из которых — открытие и познание себя. Импровизируя, учитель познает тайны «смысла» познания, и раскрывается тайна другодоминатности: встречного движения к ребенку, который в потоке этой импровизации импровизирует сам.

Педагогическая импровизация раскрывается в педагогике через педагогическое творчество, которое как динамический процесс осуществляется не только во время подготовки к уроку, но и в ходе реализации задуманного, уточнения и конкретизации методов, содержания, целей обучения, заложенных в педагогическом проекте урока, в соответствии с требованиями учебно-воспитательных ситуаций реального процесса обучения. Функцию своеобразного регулятора, контролирующего и направляющего протекание и осуществление учебного процесса в педагогически целесообразном направлении, выполняет педагогическая импровизация, которая определяется как специфическая форма преобразующей деятельности учителя, проявляющаяся в момент живого общения с обучаемыми и заключающаяся в быстром и эффективном воплощении творческого педагогического замысла, в оперативной корректировке урока в соответствии с конкретными условиями деятельности и творческими возможностями педагога.

Введение импровизации в процесс развития интереса к искусству у подростков способствует возникновению заинтересованности детей процессом творчества и в то же время является тем средством, которое оказывает несомненное влияние на художественное развитие детей как составной культуры изобразительного искусства в целом. В импровизации ребенок раскрывается, а художественное творчество его не возникает само по себе, оно опирается на восприятие живописных произведений, воображение, способность создавать нечто новое на основе имеющегося знания.

Развитие интереса к искусству у подростков происходит в процессе освоения комплекс творческих заданий, реализуемых через приемы, проецируемые в двух плоскостях: с одной стороны, постоянное обращение к жизненному опыту, впечатлениям школьников, с другой — к музыкальным произведениям, произведениям искусства в целом, в которых запечатлены знакомые образы, явления, ситуации. В этот комплекс творческих заданий входят: ориентация на установление связи между образами и средствами его воплощения; задания на выработку умений смотреть и видеть, слушать и слышать, способности видеть, замечать выразительные средства музыкальных произведений; использованы были также упражнения и задания на постижение художественной целостности восприятия музыкальных произведений.

Проектная деятельность художественного плана также является мощным стимулом развития интереса к искусству у подростков. Такие проекты применяются в условиях дополнительного образования. Художественным проектом могут называть работу в области искусства самого различного жанра: от обычного реферата и нестандартного выполнения стандартного задания до действительно серьезного исследования с последующей защитой по принципу курсовой или дипломной работы.

Вовлечение учащихся в проектную деятельность происходит постепенно. Как показывает опыт проектной деятельности в Каптыревской СОШ, интерес к такой в значительной степени самостоятельной работе появляется в основном звене школы. Подростки обладают достаточными знаниями, опытом исследовательской работы, владеют навыками использования компьютера для поиска информации и оформления письменной части проекта. Они обладают необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолевать возникающие трудности и не утрачивать интерес к длительной работе, способны не терять из поля зрения значимую цель.

Кроме того, проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков, учесть их психологические особенности и минимизировать отрицательные проявления подросткового кризиса.

1. Если школа не предложит подростку способов реализации его чувства взрослости, оно может проявиться рискованным поведением, уверенностью в несправедливости и необъективности взрослых; таким образом, проектная деятельность удовлетворяет желание подростка почувствовать себя взрослым, потребность в равноправии, уважении и самостоятельности, доверительном отношении со стороны взрослых.
2. Если в ходе учебы оценивается только результат работы и не находится места для оценки оригинальности замысла и для творческого подхода, то процесс учения теряет в глазах подростка свою привлекательность; таким образом, проектная деятельность удовлетворяет склонность подростка к фантазированию, когда результат действия становится второстепенным по сравнению с собственным авторским замыслом.
3. Если подросток не получает приемлемых форм для реализации потребности экспериментировать, она реализуется в экспериментах со своей внешностью, а в худших случаях — и с психоактивными веществами, и здесь проектная деятельность удовлетворяет стремление к эксперименту, которое проявляется в попытках определить границы своих возможностей, физических и интеллектуальных.

Именно работа над проектом позволяет задумать и поставить оригинальный опыт или провести опрос среди одноклассников, проявить собственное творческое видение процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым смогут воспользоваться другие .

Сущность проектного обучения составляет понятие "проект", которое определяется как замысел, разработанный план сооружения, механизма, устройства (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, 2001).

Разработке личностно-ориентированного, субъектно - деятельностного, контекстного, проективного подходов к обучению, формированию профессиональных умений и личностно значимых качеств посвящены многочисленные исследования (А.М. Берестовский, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.К Маркова, Н.Д. Никандров, Б.А. Сластенин, А.П.Тряпицина, Н.В. Чекалева, А.И. Щербаков, И.С. Якиманская и др.). Современные образовательно-профессиональные технологии, в основе которых лежат названные подходы, создают возможности для самореализации личности, обеспечивают приоритет субъектно-смыслового обучения, направленность на формирование множества субъективных картин мира, ситуативное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Решению поставленных задач отвечает разработка и применение целесообразных педагогических технологий, позволяющих активизировать познавательную деятельность учащихся и обеспечивающих начальную подготовку будущего специалиста, готового не только к деятельности исполнителя, но и к самостоятельной постановке и художественному решению проблем.

Обзор этапов педагогического проектирования, выделяемых различными авторами показал, что в подходе к данному вопросу принципиальных различий у авторов нет. Каждый этап, представляющий часть проектировочной деятельности, характеризуется собственными задачами, механизмом и результатом. Основные этапы педагогического проектирования могут быть представлены следующим образом: анализ ситуации, прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, программирование, реализация, оформление и представление, мониторинг, рефлексия. При этом каждый этап можно считать частью образовательного процесса, где наряду с получением продукта педагогической деятельности формируется целый комплекс умений, в том числе и гностические, проектировочные, коммуникативные, организаторские, осознаются ценности, установки, инициируются художественные способности.

При организации педагогической деятельности мы считаем необходимым последовательно соотнести все стадии работы над проектом с действиями, которые являются компонентами выделенных нами умений. Рассмотрим взаимосвязи между усвоенными студентами на различных этапах педагогической деятельности действиями, которые, в свою очередь, входят в выделенные нами группы умений.

В процессе педагогической деятельности (на этапах прогнозирования, проектирования, реализации, представления) формируются гностические умения, связанные с переработкой информации:

- пользоваться учебной, научной литературой при разработке проекта;

- формулировать цели индивидуальной и групповой работы по интегрированным вопросам учебных дисциплин и определять способы их достижения;

- выделять в информации главное, логическую структуру материала, систематизировать имеющийся материал, составлять из него в соответствии с поставленной целью различные тексты (письменные и устные);

- сравнивать, делать выводы, высказывать собственное мнение и отношение к фактам, событиям, явлениям;

- составлять тезисы своего сообщения, доклада и др.

- проектировочные умения (включая некоторые собственно конструктивные действия) формируются на этапах прогнозирования, моделирования, проектирования, алгоритмизации и реализации проекта. Они включают в себя совокупность следующих действий как умений:

- выявление проблемы, прогноз изменения ситуации;

- определение источников, способов сбора информации;

- определение содержания, объема, частей проекта;

- проектирование этапов работы над проектом, выявление особенности деятельности на каждом из них, выработка плана действий;

- овладение элементами исследования в процесс е работы над проектом (наблюдение, выдвижение гипотезы, ее проверка и др.);

- формулирование личностных и коллективных целей проекта - определение конечного результата (продукта) проекта, формы его представления;

- установление критериев оценки процесса и результатов педагогической деятельности др. (22)

Формирование коммуникативных умений в проектном обучении происходит в процессе общения, которое предполагает установление и поддержание контактов, коммуникацию членов проектной группы, общение с преподавателем, консультантами на всех этапах работы над проектом. В основе данных умений лежит система внутренних средств, необходимых для построения эффективного взаимодействия. В составе коммуникативных умений выделяют три составляющие:

- умение передавать информацию в процессе общения;

- умение устанавливать позитивные контакты, воздействовать на партнера;

- умение понимать других или социоперцептивные умения.

Последняя составляющая является определяющей и может рассматриваться как ориентировочная основа коммуникативного действия. В процессе обсуждений в ходе работы над проектом, связанным с профориентационными интересами учащихся, формируются умения профессионального общения, которые в свою очередь образуют коммуникативную компетентность человека. Последняя предполагает общность, сходство, взаимное устремление соизмерять, понимать и принимать иное мнение, не только реагировать, но и эмоционально сопереживать.

С проектировочными и коммуникативными умениями тесно связаны организаторские умения. Они проявляются на всех этапах педагогической деятельности в организации получения информации, собственной деятельности каждого участника проекта, а также деятельности и общения членов группы в процессе работы над проектом. Другими словами, они представляют собой умения и навыки управления и самоуправления и включают в себя следующие умения:

- рационально организовывать индивидуальную, парную, групповую деятельность;

- распределять функции и роли в соответствии с требованиями совместной деятельности, объем материала, время выполнения индивидуальных частей проекта и деятельности в целом;

- утверждать в коллективе отношения оптимизма и перспективы;

- осуществлять контроль и самоконтроль, как процесса, так и результата деятельности;

- корректировать свои собственные действия и действия членов проектной группы, добиваясь цели проектной деятельности и др.;

- организовывать помощь и взаимопомощь в процессе работы над проектом.

Рассматривая формирование начальных профессиональных умений в процессе проектного обучения, следует выделить следующие особенности:

1. Учитывая диалектическую взаимосвязь между знаниями и умениями, можно сказать, что знание, приобретенное учеником в процессе проектной деятельности, отличается большей гибкостью, широтой, актуализацией на применение в новых условиях. Тем самым оно становится основой формирования умений, которые в свою очередь являются источником приобретения новых знаний.
2. Выделенные группы умений представляют собой совокупность профессиональных и личностных умений. Проектное обучение, выступая средством их формирования, способствует решению задач, стоящих перед школой: вооружение учеников специальными и общеобразовательными знаниями и профессионально-ориентированными умениями, формирование личности школьников.
3. Проектное обучение представляет широкие возможности для художественного применения сформированных умений, придавая им тем самым художественный характер.(13)

Художественное творчество в проектной деятельности выступает, на наш взгляд, связующим звеном, объединяющим рассматриваемые умения в интегральную совокупность. Как высшая форма гуманной, созидательной, активной, самостоятельной, мыслительной и практической деятельности человека, оно становится ценностью и позволяет формировать художественные умения школьников.

Идея необходимости развития художественного потенциала личности находит свое развитие в трудах психологов и педагогов (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинсий, В.И.Андреев, В.А. Кан-Калик, Н.В.Кузьмина, Пономарев, В.А Сластенин и др.). Опираясь на структуру художественной деятельности педагога, предложенную В.А. Сластениным, мы отмечаем, что для формируемых профессионально-ориентированных умений характерен элемент творчества, который зарождается в процессе самостоятельной разработки проектов на операциональном этапе проектного обучения и проявляется в полной мере на этапе художественной самореализации.

Рассмотрим, как реализуются компоненты структуры художественной деятельности в процессе формирования профессионально-ориентированных умений в рамках проектного обучения.

Мотивационный компонент художественной деятельности связан с готовностью учащихся участвовать в процессе педагогической деятельности: определять темы, проблемы, задачи, источники информации проекта. Результатом выступает не только реальный продукт, но и самораскрытие личности.

В основе креативного компонента художественной деятельности лежит понятие креативности, которая рассматривается как особое свойство человеческого индивидуума, обусловливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. В связи с тем, что в проектном обучении нет заранее предписанного пути решения, а проблема определяется, в ходе работы над проектом, в данном случае идет речь о развитии так называемого "дивергентного мышления". Оно предполагает наличие таких интеллектуальных способностей, присущих креативности, как гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность выдвигать гипотезы, идеи в нерегламентированной условиями деятельности), любознательность и др.

Структуру операционного компонента художественной деятельности составляют:

- личностно-мотивированное выполнение проекта, его интерпретация, вычленение важных в профессиональном плане проблем, активный поиск информации;

- профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей в процессе художественной разработки проекта;

- принятие решения об использовании его результатов в педагогической практике;

- формулирование целей проекта и средств их достижения, прогнозирование трудностей в процессе проектной работы, выявление возможности использования продукта. (1)

Опыт применения проектного обучения позволяет отметить рост креативности школьников, усиление и появление таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам.

Итак, нами рассмотрены составляющие начальной профессиональной подготовки учащихся, формирование которой обусловлено спецификой проектного обучения. В проектном обучении формируются важные профессионально-ориентированные умения учащихся (гностические, проектировочные, коммуникативные, организаторские). Их особенностью выступает не столько овладение ими как совокупностью операций и действий, сколько перенос и художественное применение в решении задач проектной деятельности. Рефлексия по поводу педагогической деятельности, ее продукта и собственного авторства в нем способствует профессионально-художественной самореализации школьников.

**Организация проектной деятельности художественного плана в условиях дополнительного образования сельской школы**

**У**спех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показали, что большинство современных лидеров в политике, бизнесе, искусстве, спорте — люди, обладающие проектным типом мышления. Сегодня в школе есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности учащихся — проектной деятельности.

И хотя проектная деятельность все чаще применяется в общеобразовательных школах, до сих пор еще не сформировалось представлений о том, какой она должна быть. Проектом могут называть работу самого различного жанра: от обычного реферата и нестандартного выполнения стандартного задания (ответ по географии или истории с исполнением песен и танцев изучаемой страны или эпохи) до действительно серьезного исследования с последующей защитой по принципу курсовой или дипломной работы.

Проекты художественной направленности бывают различными по типу деятельности: исследовательские и организационные. Проекты подразделяются по сфере деятельности на предметные, социальные (вне урочной системы и учебной программы) и комплексные (от предмета к социально-культурной ситуации или от ситуации к заказу на предмет).

Возможны различные схемы организации этапов и цикла проектной деятельности. Рассмотрим примерный цикл проектной деятельности, на основе которого можно организовать различные проекты художественной направленности.

I этап. Примерный выбор темы проекта и проектируемого объекта организаторами (учителя или учащиеся) проектной деятельности. Разработка концепции.

II этап. Привлечение в проект первой группы участников из числа учащихся, в последующем координаторов проектной деятельности. Семинар по анализу существующей ситуации и постановке проблемы. Выделение потребности в изменении ситуации и выбор проектируемого объекта.

III этап. Планирование деятельности учащимися-координаторами: определение цели проекта, постановка задач по реализации цели, определение способов реализации цели и задач, определение направления и объема проектных работ, прогнозирование предполагаемых результатов, определение состава участников проектной группы, календарное и организационное планирование.

IV этап. Привлечение учащимися-координаторами новых участников в проектную деятельность из числа учащихся. Участники-координаторы проекта разрабатывают семинар, диспут или другое коллективное мероприятие для того чтобы заинтересовать других учащихся и привлечь их в проект.

V этап. Коллективный семинар-погружение участников и координаторов проекта. Семинар проходит в 1-3 дня и завершается после того, как начинают повторяться высказываемые участниками мысли и идеи. После завершения семинара-погружения все участники проекта определяются с темами и направлениями индивидуальных и групповых художественно-творческих работ.

VI этап. Выполнение художественно-творческих работ участниками проекта. Художественные работы выполняются участниками в среднем в течение одного - трех месяцев, но при желании и заинтересованности эта работа может быть продлена на больший срок.

VII этап. Открытая презентация-представление выполненных художественных работ. Представление может проходить в форме конференции, выставки, театрализованного действа и др.

VIII этап. Координаторы проектной деятельности составляют отчеты о функционировании проекта на всех его стадиях. Все участники проекта обсуждают итоги проектной деятельности, анализируют изменения, произошедшие в существующей ситуации, через изменение проектируемого объекта.

Рассмотрим реальный проект, который был организован на основе данного цикла проектной деятельности в Каптыревской СОШ. Проект «Пять звезд» проводился в 2007 г.в ЦО «Родники» (название Каптыревской школы в 2007году). Данный проект был представлен в номинации «Согласие» на Краевую конкурсную программу «Социальное партнерство во имя развития» и получил грантовую поддержку.

 Руководитель проекта Черданцев А.К. организует конкурсную программу «Пять звезд» с участием в ней социально- незащищенных детей. Проект на разных уровнях с готовностью поддерживают руководители разных организаций района.

 Во все школы в течение мая поступает «Положение о проведении сельского межшкольного конкурса «Пять звезд» в рамках Краевой грантовой программы «Социальное партнерство во имя развития». Директора школ Ильин Е.Г. (Каптырево), Криштоп И.Г (Субботино), Киримов Ю.В.(Ильичево), Бабич Е.И.. (Нижняя Коя), Белоногова А.А.(Казанцево), Оленина Е.М. (Шунеры), первыми заявиляют о готовности школ участвовать в «Пяти звездах». К сожалению в отборочный тур не попали другие желающие школы, потому что количество детей- участников было ограничено до 100.

 **Субботино**

**р.ОЯ**

 **Иджа**

 5км.

 **п.Шушенское 15км**

 **Казанцево**

 4км **Ильичево 11км 14км**

 5км **Каптырево**  **Шунеры**

 р. Енисей

**Нижняя Коя**

Рис. 1. Координационная карта проекта «Пять звезд»

 Целевая аудитория проекта- социально незащищенная категория детей, это дети из неполных, многодетных,малообеспеченных, неблагополучных детей, подростки из групп риска, сироты. Одним из условий было участие не менее 50 % детей из социально незащищенной категории. По статистическим данным 2007 года, более 50% детей, проживающих в селах Южной части Шушенского района в селах Каптырево, Иджа, Субботино, Шунеры, Сизая , являются социально незащищенной категорией населения. Такие дети скованы в общении со сверстниками из-за важных, на взгляд ребенка причин: простая одежда, недостаточное питание, отсутствие возможности выразить себя через участие в концертных программах, где требуется дополнительная оплата родителей за костюмы, минусовые фонограммы. И мечта выступить на сцене для таких детей часто кажется несбыточной. Как правило, эти дети не менее одарены, трудоспособны, настойчивы, организованы, целеустремленны, чем дети из обеспеченных семей. Проект «Пять звезд» направлен на реализацию творческих возможностей детей, способных к искусству, из социально незащищенных семей.

 Конкурс проводится с целью развития популярного в молодежной среде жанра любительского искусства.

 В ходе проведения решались следующие задачи:

* повысить художественно-эстетический уровень школьных художественных и спортивных программ;
* выявить и поддержать ярких, одаренных, творческих детей и подростков;
-пропагандировать здоровый образ жизни, самодеятельное художественное творчество подростков из социально незащищенной категории.

Конкурс проводится по пяти направлениям: эстрадное пение, танцевальный конкурс, спортивный конкурс, конкурс моделей, конкурс ди-джеев.

 в 2 этапа:

1. этап- отборочный, подача заявок по установленной
форме (см. основное «Положение»), предварительный просмотр конкурсных на местах, в школах.
2. этап- основной, проходит в ЦО «Родники» с. Каптырево.

Готовят костюмы и реквизит, подбирают музыкальный материал для составления и сопровождения своей программы, демонстрируют корректное поведение по отношению к соперникам и окружающим во время конкурса и предварительных репетиций.

Участники получают равные возможности в использовании музыкальной и световой аппаратуры, предоставленной оргкомитетом для проведения конкурса .

Жюри оценивает:

* авторский замысел и соответствующий ему подобранный музыкальный материал;
* использование оригинальных творческих приемов и находок;
* логику выстраивания, целостность и темпоритм программы;
* стиль, эмоциональность, внутреннюю энергетику, сценическую речь, речевой этикет конкурсанта;
* степень владения приемами работы с аудиторией;
* культуру и степень владения навыками использования музыкальной и световой аппаратуры в конкурсной программе.

По решению жюри участнику, набравшему большее количество баллов, присваивается звание лауреата. Победители награждаются дипломами 1,2,3 степени. Ди-джеям предоставляется право представлять свои программы на дискотечных площадках школ-участников программы «Пять звезд».

 В рамках проекта проводится 5 мероприятий.

 Мероприятие 1. Конкурс песни проводится по возрастным группам: 5-8, 9,13, 14-15.В каждой номинации(эстрадный вокал, народное пение, фольклор) награждается один победитель. Проходит мастер-класс по искусству пения.

 Мероприятие 2. Конкурс моделей. Представление коллекции одежды из бросового материала, конкурс профессионального мастерства. Проходит мастер-класс.

 Мероприятие 3.Конкурс диджеев. Супер-дискотека. Мастер-класс.

 Мероприятие 4. Спортивный. Многоборье по видам легкой и тяжелой атлетики: гиря (штанга), стрельба из пневматической винтовки, отжимание, вращение обруча (прыжки на скакалке). Команда состоит из 4 мальчиков и 1 девочки.

Мероприятие 5. Хореографический конкурс. Направления: народное, спортивное, эстрадное. Проходит мастер-класс.

Мероприятие 6. Подведение итогов и награждения.

 На конкурсах работает жюри в соответствии «Положения о проведении конкурса «Пять звезд», проводится экспресс-опрос детского и взрослого мнения.

 Всего принимают участие 9 детей дошкольного, младшего школьного возраста (5-10 лет) и 81 подростков из Каптырево, Шунер, Казанцево, Ильичево,Субботино, Нижней Кои в возрасте 11-15лет.

Каптырево 26

Ильичево 23

Казанцево 12

Нижняя Коя 12

Субботино 10

Шунеры 7

Рис. 2. Общее количество участников проекта «Пять звезд» из Каптыревской, Ильичевской, Казанцевской, Нижнекойской, Субботинской,Шунерской школ.

неполные семьи 27

многодетные 24

малообеспеченные 14

полные 18

группа риска 3

неблагополучные 3

сирота 1

Рис. 3. Количество участников проекта «Пять звезд» из полных, неполных, многодетных, малообеспеченных, неблагополучных семей, подростков из группы риска,сирот.

 Детей и подростков сопровождают 10 руководителей и воспитателей. Проект проводили в 2 дня. В каждой школьной команде был актив, состоящий из руководителя и капитана. Подростки сами ко времени приходили на все мероприятия проекта, выполняли «закон 00» (закон точного времени), организовывали репетиции, общались с ребятами из других школ на дискотеке, отчитывались за проведенный день на планерке, не было ни одного случая ссоры, все жили в едином творческом порыве. Два дня пролетели незаметно.

Количество участников, заявившиеся на разные направления неодинаково.

 Таблица 3.

Количество участников на художественном направлении (вокальное пение,танцевальное, декоративно-прикладное,ди-джеи, фольклор,народное пение)и спортивном)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Направление | Количество ч. | Сельские школы |
| 1 | Вокальное пение (сольное пение, ансамбль) | 22 | Ильичево, Каптырево, Казанцево, Нижняя Коя |
| 2 | Танцевальное | 15 | Ильичево, Каптырево |
| 3 | Декоративно-прикладное (швейное, исполнение и показ моделей) | 10 | Ильичево,Каптырево |
| 4 | Спортивное | 21 | Субботино,Каптырево,Казанцево |
| 5 | Ди-джеи | 3 | Казанцево, Субботино |
| 6 | Фольклор,народное пение | 9 | Шунеры, Ильичево |

Рис. 4. Соотношение (в%) участников художественного и спортивного направления в проекте «Пять звезд»

 Таблица 4

 Результаты опроса участников проекта «Пять звезд».

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Вопрос | %детей | % взрослых |
| 1 | Понравилось ли вам участие в проекте?ДаНе оченьНет | 93%6%1% | 90%10% |

 Данный проект имеет выраженную художественную направленность, 5 из 6 конкурсов проводятся в области различных искусств: искусства эстрадного пения, танцевального искусства, декоративно-прикладного, фольклорного, молодежного направления искусства ди-джеев, поэтому его можно отнести к категории художественного проекта социальной направленности.

 В результате проекта было проведена программа «Пять звезд» с участием социально незащищенных детей и выявлены талантливые к искусству дети и подростки.

 В ходе проекта выполнена задача найти талантливых к искусству детей, которые в силу своего социального положения не могут стать участниками различных конкурса. Проект открыл новые имена.

Они заняли призовые места в различных конкурсах и номинациях.

(См. Приложение 2)

 В ходе проекта была создана культурно-информационная среда для общения и активного отдыха, все участники поверили в свои силы, они до сих пор развивают свои способности к искусству, предметно занимаются любимым видом искусства.

 Имена 60% из участников сегодня звучат среди победителей Районных фестивалей, конкурсах, выставках, проводимых в с.Шушенское. Художественный проект «Пять звезд» не только открыл новые имена, но и дал толчок к созданию творческих объединений по разным видам искусства в близлежащих сельских школах.

 В 2008 году проект Каптыревского учителя Черданцева Андрея Кузьмича «Хорошее настроение» получает грантовую поддержку на Краевом конкурсе «Социальное партнерство во имя развития».В реализации проекта участвует педагогическая команда, в которую входят руководители вокальных и танцевальных детских коллективов, участвующие в предыдущем проекте.

 Таблица 5.

 Состав оргкомитета проекта «Хорошее настроение»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО | Название села | Название коллектива,роль в проекте | Новый или постоянный участник |
| 1 | Черданцев А.К. | Каптырево | «Поет душа» | Постоянный |
| 2 | Серебренникова О.Л. | Шушенское | Студия свободного танца | Постоянный |
| 3 | Спирина Л.Ф. | Ильичево | Калейдоскоп | Постоянный |
| 4 | Турусина М.В. | Казанцево | Ансамбль | Постоянный |
| 5 | Першина Э.Ю. | Сизая | «Экспромт» | Новый |
| 6 | Некрасова Л.А. | Субботино | Ансамбль | Новый |
| 7 | Черданцева Е.А. | Каптырево | Организатор,Ведущий | постоянный |

 Все руководители подготовили новые концертные номера, в которых приняли участие 80% детей, принимавших участие в художественном проекте с социальной значимостью «Пять звезд».

 Идея нового художественного проекта состоит в проведении четырех выездных концертов в рамках благотворительной акции «Хорошее настроение» для людей пожилого возраста в социальных учреждениях с. Сизая, с. Каптырево, п. Ильичево, в школе-интернате п. Шушенское силами творческого концертного детско-взрослого коллектива ЦО «Родники» и победителей проекта «Пять звезд-2007». Однако в ходе реализации данного проекта расширяется категория зрителей благотворительного круиза. 2008 год объявлен годом Семьи, поэтому на концерты приглашаются для чествования многодетные и приемные семьи, а также люди пожилого возраста. Также в ходе проекта в концертную бригаду вливаются новые и новые детские коллективы. Акция «Хорошее настроение» действительно стала всеобщей заботой! В начале на сцене в с. Каптырево, Сизая, Ильичево выступали 52 участника, а в с. Шушенское на заключительном концерте свои таланты для детей школы- интерната демонстрировали 98 участников. В акцию «Хорошее настроение» включились детские коллективы Шушенской школы искусств.

 Программы концертов раскрывают общечеловеческие ценности: добро, соучастие, любовь к близким, духовное единство большой дружной семьи, уважение к пожилым и одиноким людям, оказывают поддержку и внимания детям школы-интерната. Учащиеся декоративно-прикладного отделения Каптыревской ДШИ для участников программы сами приготовили подарки-сувениры: куклы-обереги, изделия из бисера, кожи, мягкие игрушки. Дети работали безвозмездно, они выполнили 100 подарочных работ, которые получили в ходе концертов одинокие пожилые люди, пенсионеры, многодетные отцы и матери, дети из многодетных и приемных семей, дети-сироты, дети из дома-интерната.

 Таблица 6.

 Количество участников на художественном направлении

 (вокальное пение, танцевальное, декоративно-прикладное) в проекте

 «Хорошее настроение» в начале проекта

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Направление | Количество ч. | Сельские школы |
| 1 | Вокальное пение (сольное пение, ансамбль) | 24 | Ильичево, Каптырево, Казанцево, Субботино,Сизая |
| 2 | Танцевальное | 15 | Ильичево, Каптырево |
| 3 | Декоративно-прикладное  | 10 | Каптырево |
| 6 | Народное пение | 2 |  Ильичево |

 Таблица 7

 Количество участников на художественном направлении

 (вокальное пение, танцевальное, декоративно-

 прикладное, инструментальное, фольклорное) в проекте

 «Хорошее настроение» на итоговом концерте в с. Шушенское.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Направление | Количество ч. | Сельские школы |
| 1 | Вокальное пение (сольное пение, ансамбль) | 18 | Ильичево, Каптырево, Казанцево, Субботино,Сизая |
| 2 | Танцевальное | 12 | Ильичево, Каптырево |
| 3 | Народное пение | 1 |  Ильичево |
| 4 | Инструментальное | 5 | Шушенское |
| 5 | Оркестровое | 16 | Шушенское |
| 6 | Хореографическое | 18 | Шушенское |
| 7 | Фольклорное | 18 | Шушенское |
| 8 | Ансамбли,солисты | 12 | Шушенское |

Рис.5. Соотношение количества участников из сел и из Шушенской ДШИ на итоговом концерте в проекте «Хорошее настроение».

 Из вышеприведенных данных видно, что количество артистов из сельских школ уменьшилось с 54 до 31. Это произошло из-за вливания в концертную программу большого количества новых номеров. Часть программы осталась стабильной, а часть варьировалась.

 Акция «Хорошее настроение» имеет огромное воспитательное значение для подрастающего поколения, она доказала, что новое поколение духовно богато, способно на сострадание.

 В ходе подготовки к каждому концерту проделывается большая подготовительная работа в каждом из сел, где проводятся концерты в рамках благотворительной акции «Хорошее настроение»: это встречи с местной администрацией, председателями Совета ветеранов, с директорами сельских домов культуры, с представителями социальной защиты, с работниками пансионата, с директорами школ, представителями общественности Шушенского района. В ходе встреч была выполняется главная задача: сделать концерт максимально значимым для данного села, выразить через концертную программу доброе, сердечное отношение к выбранной адресной категории данного социума.

 Осуществлять данный проект помогают по сути все, кто понимает и принимает значимость акции «Хорошее настроение». Местная сельская администрация выделяет деньги для проведения и поощрения подарками людей, о которых говорят со сцены. А в программе звучат слова благодарности за душевный ежедневный труд приемных и многодетных семей, благодарность за честно прожитую трудовую жизнь ветеранам труда, местным долгожителям, юбилярам, одиноким пожилым людям. Впервые концерт «Хорошее настроение» адресуется детям из школы- интерната и жители п. Шушенское узнают о замечательных достижениях этих ребят!

 Все дети получали питание, что дополнительно создавало благоприятную обстановку и микроклимат. Так как выступающих детей было больше, чем задумано в проекте, то на питание выделяли деньги из бюджета местной администрации. Было сшито 29 концертных костюмов для хореографического коллектива «Калейдоскоп», «Студии свободного танца», певцов и фольклорного коллектива с. Каптырево, артистов из Казанцево.

 Акция-концерт «Хорошее настроение» достигла своей цели, были выполнены все цели и задачи, в районе получен большой положительный результат и пример по эффективному вложению грантовых средств в рамках конкурса «Социальное партнерство во имя развития».

 Наши концерты посмотрели более 600 зрителей! После концертов мы задавали вопрос: «Какое у Вас впечатление от концерта?» И получали ответы: «Настроение у нас действительно хорошее, спасибо!» А в п. Сизая в адрес программы были написаны стихи местным самодеятельным автором Лобановой Т.А.

Приехали Черданцевы с песнями и танцами.

Концерт «Хорошее настроение»

 - шутки, танцы и пение,-

Сливаются в одно

 жемчужное звено.

И жители Сизой,

 живя одной мечтой,

Пришли послушать, посмотреть:

 кто может петь и как может петь.

Одни- в ладоши хлопали,

Одни- ногами топали,

Одни- кричали:

 «Молодцы!

 все: и танцоры, и певцы!»

Все было замечательно-прелестно:

 и каждый танец,

 а также песня

(особенно: авторская песня Кузнецовой А..М из с.Субботино «Обещаю светить»)

Пусть осенит вас мой каприз:

 «Ввести в искусство как девиз-

 открыть все двери для талантов-

 певцов, поэтов, музыкантов!

На всех прольется дивный свет,

 где бездарям дороги нет!»

 Все участники проекта «Хорошее настроение» имеют устойчивый интерес к искусству. 31 сельских артиста из постоянного состава это участники проекта «Пять звезд», а 67 артиста - учащихся Шушенской детской школы искусств. Художественный проект «Хорошее настроение» состоит из большого числа небольших художественных проектов, выполняемых каждым юным артистом. Каждый концертный номер- это художественный проект, выполнение которого от каждого артиста требует максимальной организации, концентрации на поставленной цели, поэтапного выполнения и прорабатывание каждого шага, отработки и шлифовки до мелочей, с «запасом» на волнение. Итогом должно быть удачное выступление. Но не на оценку, а гораздо больше. Каждый участник сознает, что он не имеет права разочаровать публику, у каждого артиста присутствует высокая ответственность: создать ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ для пришедших на концерт детей из школы-интернат, одиноких пожилых людей, пенсионеров, создать праздник для детей из многодетных семей,

 Современная социально-культурная ситуация характеризуется духовным кризисом, падением нравственности, ростом преступности, межнациональной неприязнью, разрушением системы традиционных для России ценностей. Это связано с социальными и экономическими преобразованиями происходящими в стране.

 Воспитание у подростка умения видеть, слышать, глубоко чувствовать и понимать прекрасное - все это обеспечивает художественная деятельность в форме художественного проекта. Включение в нее особенно важно в подростковом возрасте, когда налицо новый уровень развития самосознания, яркость чувств, постоянное стремление к новым впечатлениям, к общению и самовыражению. Художественная деятельность несовместима с равнодушием, праздностью, серостью и скукой, которые так опасны в подростковом возрасте. Вместе с тем особенности подростка накладывают свой отпечаток на его художественную деятельность: здесь имеют значение и его неумение просто созерцать, его стремление действовать активно.

**Выводы.**

 1. Назначение художественного проекта- создание условий для реализации многих детских и подростковых творческих проектов. Сегодня каждое творческое дело(вокальный, танцевальный номер, пошив моделей и дефиле подготовка сувениров) –это небольшой проект. Художественный проект- это река творчества, вбирающая в себя ручейки-таланты.

2. Главным координатором художественного проекта является оргкомитет из взрослых и подростков-командиров. В проекте всегда присутствует строгая самодисциплина, ответственность за результат общего дела, стремление работать на пределе возможностей. Именно здесь происходит самоутверждение личности, а вместе с тем приходит самоуважение, происходит процесс самореализации.

3. Художественные проекты являются моделью, в которой все участники приобретают практический опыт. Они формируют пространственно- деятельностное поле, в котором формируются такие же умения, как и в проектах другой направленности: подростки не на теории, а на практике ставят цели, задачи, разрабатывают концепции, решают проблемы, реагируют на изменение ситуации, регулируют свои потребности, анализируют свою деятельность, удачи и неудачи, осуществляют планирование, умеют организовать себя и товарищей, всегда открыты для общения, вовлекают в творчество новых подростков, выполняют творческие мини-проекты, приобретают коммуникативные навыки, презентуют себя, приобретают уверенность в своих силах, что дает мощный толчок для будущего саморазвития.

 4. В результате участия в художественном проекте, как в обширном действе, у подростков формируется устойчивый интерес к искусству как к деятельности, как к возможности себя выразить, реализовать себя на пределе возможностей и получить заслуженный успех.

**Заключение**

**У**спех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей.

Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показали, что большинство современных лидеров в политике, бизнесе, искусстве, спорте — люди, обладающие проектным типом мышления.

Дополнительное образование детей — составная часть общего образования, которая позволяет проявить себя в творчестве, вырабатывает потребность в познании, помогает максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно.

 Сегодня в школьном дополнительном образовании есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности учащихся — художественной проектной деятельности.

Художественное творчество в проектной деятельности выступает, на наш взгляд, связующим звеном, объединяющим рассматриваемые умения в интегральную совокупность. Как высшая форма гуманной, созидательной, активной, самостоятельной, мыслительной и практической деятельности человека, оно становится ценностью и позволяет формировать художественные умения школьников.

Практика художественного проектирования показала, что тематика проектов может быть различной. Она зависит от возраста учащихся, которые будут включены в проектную работу, их желания, творческих интересов, талантов. Безусловно, успех проекта зависит во многом от учителя. Роль учителя в организации проекта велика. Он является идеологом проектной деятельности, определяет стратегии, направляет деятельность и весь проектный процесс. Учитель должен создать мотивацию, включить учащихся в проект, вовлечь их в процесс мыследеятельности и творчества.

 В проект могут включаться все школьники. Художественные проекты создают огромное простанственно-деятельностное поле, в котором может участвовать любой. Главным отличием художественного проекта является его направленность к искусству. Современная форма проекта дает возможность прорыва в области искусства каждому включенному в художественную деятельность школьнику, а также сформировать устойчивый интерес к искусству. Ф.М. Достоевский сказал: «Красота спасет мир» Включение подростков в художественные проекты помогает преодолеть трудности подросткового возраста, переключить подростка на внутреннее совершенствование, происходит формирование его духовно-нравственных качеств. В процессе художественного проекта происходит развитие проектных умений, коммуникации, подростки стремятся еще раз попасть в художественный проект для участия, наблюдается формирование устойчивого желания совершенствовать свое искусство, для этого они активно включаются в дополнительное образование, тем самым развивая и реализуя свои способности и, возможно, талант. Происходит выход личности подростка на новый уровень.

 Можно сделать вывод, что чем выше уровень развития людей, тем, как правило, сильнее связан интерес к искусству с ростом их художественной культуры, то есть тем плодотворнее общение с искусством, тем оно активнее воздействует на формирование духовного мира личности, тем больше удается человеку почерпнуть для себя от общения с ним.

Все начинается с детства. Детские и юношеские годы закладывают основы художественной и общей культуры человека и в значительной мере определяют его взрослое будущее.

**Литература:**

1. Банников В.Н. Педагогические условия развития художественного интереса в условиях разноуровневого образования. Монография. [Текст] М., ИОО МО РФ, 2004
2. Бахарева И.П.Проектная общественно значимая деятельность в условиях учреждения дополнительного образования, как эффективное средство развития готовности сельских подростков к социальной адаптации. Материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь) Часть I.
3. Берне. Р. «Развитие Я-концепции и воспитание». - М, 1986. (с. 420).
4. Буйлова Л.Н., Кочнева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей.: учебно –методическое пособие – М., 2001.
5. Возрастная и педагогическая психология./ Под ред. А.В. Петровского. М., Просвещение, 1973.
6. Волков Б.С. Психология подростка. – М., 2001.
7. Горбунова Н.В., Кочкина Л.В. Методика организации работы над проектом. // Образование в современной школе. 2000. №4. С. 21-27.
8. Данюшенков В.С., Сычкина Л.А. Педагогическая интерпретация как форма информационного взаимодействия в процессе обучения. // Наука и школа. 2000. №2. С. 19-25.
9. Жданова С.Н. Социально-педагогическая поддержка художественно-эстетической деятельности по освоению социума. //В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири: Материалы регион. Науч.-практ. конф.12-14 марта 2003,Изд-во ОГПУ/ С.Н. Жданова.- Оренбург 2003. - c.174-178.
10. Жданова С.Н.Парадоксы художественно - эстетического освоения социума. Воспитательный потенциал системы доп. образования в современном социокультурном контексте (из опыта работы ФЭП РАО): Материалы всерос.науч.- практ. Конф.24-25.03.2000 / С.Н. Жданова. - М.-Оренбург: Изд-во ОГПУ 2000. -С.83-85.
11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, Питер, 2000
12. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр "Академия", 2000
13. Корсакова, Е. А. Теоретические основы проектного обучения [Электронный ресурс] / Е. А. Корсакова. –
14. Куприянов Б.В., Салина Е.А., Крылова Н.Г., Миновская О.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учебное пособие для студентов педагогических вузов/под редакцией А.В. Мудрика – М., 2004.
15. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. - Хабаровск: ХГПУ, 1997. - 315с
16. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 256с.
17. Методологические и теоретические проблемы научного осмысления личностного подхода в воспитании подростка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. М.,2005. - Ростов н/Д: РГПУ, 2004. - с. 162 - 167.
18. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка //Психологический журнал. 1980 Т. 1., № 5. С. 45.
19. Мышкина В.Т. Развитие личности в деятельности, творчестве, искусстве // Применение концепции Л.Рубинштейна в разработке вопросов обшей психологии.- М.: Институт психологии АН СССР, 1989.- 80-93
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1998.
21. Рудая Т.И. Образное самовыражение как метод духовно-субъектного

развития. //Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России: материалы конференции. Секция 1.

1. Сущность и структура творческой проектной деятельности //Актуальные проблемы технологического образования в школе и вузе. Межвузовский сборник научных статей. - Новокузнецк, 1999. - 0,7 п.л.
2. Станкин М.И. Психология общения.: курс лекций. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2000. - 304 с. (Серия "Библиотека школьного психолога").
3. Технология научного исследования. Выполнение выпускной квалификационной работы на степень бакалавра,магистра/сост. О.М.Вербианова ,О.В. Грузднева . - Красноярск,2009.-135с.
4. Художественная культура и развитие личности. Отв.ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. М., 1987;
5. Художественная жизнь современного общества. Т. 2. Аудитория искусства в России: вчера и сегодня. Отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. СПб., 1997
6. Хухлаева О.В. Психология подростка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. М.,2005.
7. Хухлаева О.В. Психология педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998. 144 с.
8. Человек в мире художественной культуры. Отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. М., 1982.
9. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М., 1998