

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 125–131. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 125–131.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.4

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-125-131>

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Зоголь Светлана Геннадьевна, кандидат педагогических наук, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, zogolswetlana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0092-4046>

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, smol_53@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6084-2590>

Гокина Алла Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, gokina@pgsga.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3612-5190>

Кечаев Сергей Сергеевич, ассистент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, kechaevs.s.1993@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2246-2113>

Аннотация. В статье обоснована актуальность изучения проблемы развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств, где создаются возможности для становления учащихся в качестве субъектов культуры и художественной деятельности как одного из факторов развития такого восприятия. В соответствии с целью исследования отражено обоснование разработанной модели развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств и представлены эмпирические результаты ее реализации в учебном процессе отделения изобразительного искусства. Авторы акцентируют внимание на том, что разработанная модель базируется на идее необходимости создания на занятиях изобразительного искусства атмосферы постижения смысла художественного произведения и принятия подростка в художественной деятельности как творца новой реальности; методологической основой модели выступают герменевтический и полихудожественный подходы, а также адекватные им принципы (диалогичности, культуросообразности, персонализации образовательного процесса). На их основе определено содержание и ведущие методы развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств (метод соучастия в художественном действии и метод проектов). Используя описанный в статье комплекс методов исследования, авторы представляют результаты реализации разработанной модели, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии художественного восприятия подростков, проявляющихся в повышении уровня осознанности применения художественных знаний в художественно-творческой деятельности, эмоциональной отзывчивости на художественное произведение, умений и навыков композиционного анализа художественного произведения.

Ключевые слова: художественное восприятие, развитие, подростковый возраст, изобразительное искусство, детская школа искусств, модель, подходы, принципы, методы исследования.

Для цитирования: Зоголь С.Г., Смоляр А.И., Гокина А.Г., Кечаев С.С. Развитие художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 125–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-125-131>

Research Article

THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' ARTISTIC PERCEPTION IN THE CHILDREN'S ART SCHOOL SETTINGS

Svetlana G. Zogol, candidate of pedagogical sciences, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, zogolswetlana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0092-4046>

Antonina I. Smolyar, doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, smol_53@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6084-2590>

Alla G. Gokina, candidate of philological sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, gokina@pgsga.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3612-5190>

Sergei S. Kechaev, assistant, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, kechaevs.s.1993@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2246-2113>

Abstract. The article substantiates the relevance of studying the development of adolescents' artistic perception in the children's art school which creates opportunities for students formation as subjects of culture and artistic activity as one of the factors

of such perception development. In accordance with the purpose of the study, the developed model of adolescents' artistic perception formation in the children's art school settings is substantiated and the empirical results of its implementation in the educational process of the Department of fine arts are presented. The authors emphasize that the developed model is based on the necessity of comprehension of the meaning of a work of art in the fine arts classroom and acceptance of a teenager in artistic activity as a creator of a new reality; the methodological basis of the model is hermeneutic and poly-artistic approaches as well as principles adequate to them (a dialogue, personalization, cultural conformity of the educational process). They determine the content and leading methods of adolescents' artistic perception development in a children's art school setting (the method of participation in artistic action and the method of projects). Using the set of research methods described in the article, the authors present the developed model implementation results, indicating positive development of artistic perception of adolescents manifested in higher awareness of how the artistic knowledge is applied in artistic and creative activity; emotional responsiveness to the artwork; skills and abilities of the artwork compositional analysis.

Keywords: artistic perception, development, adolescence, fine art, children's art school, model, approaches, principles, research methods.

For citation: Zogol S.G., Smolyar A.I., Gokina A.G., Kecheav S.S. The development of adolescents' artistic perception in the children's art school settings Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 125–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-125-131>

Дополнительное художественное образование сегодня – важная составляющая образовательного процесса, «источник формирования идентичности личности и ее мотивации к будущему, мотивации к развитию» [Асмолов: 6]. Умение понимать и ценить искусство, составляющее содержание художественного восприятия, рассматривается не только как основа художественной культуры личности обучающегося, но и как импульс для самопознания, саморазвития и самотворения личности подростка.

Подростковой возраст – это время приобщения человека к культуре [Шпранглер]. Исследователь О.Л. Некрасова-Каратеева отмечает, что картина для подростков – это не только продукт художественного творчества, а новый и особый мир. В этом мире подросток делает то, что он хочет, может и умеет. Доминирующим в рисовании становится умозрительная активность, соответствующая возрастной специфике отношения к изображению как образу внутренне-го «я» [Некрасова-Каратеева: 101]. Другими словами, подросток в художественной деятельности – это творец новой реальности.

В условиях детской школы искусств особые возможности создаются для персонализации учебно-воспитательного процесса, выполняющей личностно-развивающую функцию обучения, сущность которой заключается в том, что учащийся становится субъектом культуры и деятельности. Активная художественно-творческая деятельность подростка становится одним из факторов развития его художественного восприятия.

Художественное восприятие произведений искусства наряду с практической художественно-творческой деятельностью составляет единую образовательную структуру занятий изобразительным искусством. Однако наблюдается противоречие между практической необходимостью развития художественного восприятия подростков и недостаточной разработанно-

стью содержательных аспектов его формирования в процессе реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись».

Пониманием важности проблемы развития художественного восприятия у младших подростков обусловлен интерес ученых к исследованию сущности и содержания художественного восприятия (А.В. Бакушинский, М.М. Бахтин, Е.П. Крупник, Б.М. Неменский, О.Л. Некрасова-Каратеева, Ю.Н. Протопопов, С.Х. Рапопорт, А.Я. Зись и др.), к изучению художественного образа как основной категории художественного восприятия (М.М. Бахтин, А.А. Дейнека, В.И. Жуковский, З.Н. Новлянская, М.Ф. Овсянников, Б.А. Столяров, В.И. Петрушин и др.); обращения к подростковому периоду как важному периоду развития художественного восприятия (А.В. Бакушинский, Н.Б. Крылова, В.А. Гуружапов, О.Н. Некрасова-Каратеева и др.). В зарубежных исследованиях проблема художественного восприятия раскрывается в различных аспектах: изучение микрогенеза стиля и содержания произведения [Augustin, Leder, Hutzler, Carbon], условностей в произведении изобразительного искусства и их отображения [Mamassian], разрабатывается модель художественного восприятия, изучается роль оценок и эмоций в эстетическом опыте [Pelowski], определяются педагогические технологии художественного анализа произведений на уроках изобразительного искусства [Kholmatova].

Обратимся к ключевому понятию нашего исследования. Следует отметить, что проблема развития художественного восприятия – одна из актуальных проблем художественного образования. Она изучается на различных уровнях методологического знания. В философии художественное восприятие рассматривается как процесс диалога между сознаниями двух его участников – героя художественного произведения и автора (зрителя) [Бахтин: 57], как процесс

проецирования знаний об искусстве на переживание художественного произведения [Зись]. Вместе с тем художественное восприятие – одна из категорий эстетики, особый вид эстетического восприятия, проявляющийся в получении позитивных эмоций от общения с произведением искусства – эстетического удовольствия [Шулева: 16]. В психолого-педагогических исследованиях художественное восприятие понимается как духовно-ценностное отношение человека к отдельным конкретным явлениям и миру в целом. Так, согласно Б.М. Теплову, в основе художественного восприятия лежит понимание художественного произведения, означающее способность «прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним» [Теплов: 10]. В исследованиях искусствоведов подчеркивается важность посредничества материала и техники исполнения художественного произведения, благодаря которым человек способен воспринимать эстетику художественного произведения [Янсон]; роль информации, которую хочет донести до нас художник: «Информацию, закодированную в символах, зритель в процессе восприятия ее декодирует и интерпретирует» [Кулка: 477]. В художественно-педагогической практике художественное восприятие рассматривается как акт вхождения в произведение искусства [Некрасова-Каратеева: 126]; активная интеллектуально-эмоциональная переработка увиденного в соответствии с личностным опытом, ценностными ориентациями, отношением воспринимающего [Бочкарев: 55], через категорию пафоса – понимание внутреннего содержания, которое художник стремится выразить, а читатель или зритель – воспринять [Как развивать художественное восприятие]. Исследователи Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская отмечают, что пафос является той категорией, которая объединяет между собой не только все виды искусства, но и акт художественного творчества, и акт восприятия художественного произведения. Кроме того, понимание пафоса как некоего эмоционального ядра, которое надо «открыть» и «возродить» в каждом акте художественного восприятия, позволяет понимать само это восприятие как творчество.

Сказанное выше позволяет нам понятие «художественное восприятие» представить как личностное образование, проявляющееся в понимании, переживании, интерпретации и личностной оценке зрителем смысла художественного произведения.

При разработке модели развития художественного восприятия мы исходили из понимания модели как рабочего инструмента, позволяющего отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсное обеспечение развития [Загвязинский: 46]. Разработанная нами модель базируется на идее

необходимости создания на занятиях изобразительного искусства атмосферы постижения смысла художественного произведения и принятия подростка в художественной деятельности как творца новой реальности. Она состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, структурно-содержательного, оценочно-результативного.

Целевой блок модели отражает прогнозируемый результат моделируемого процесса – развитие художественного восприятия подростков на занятиях изобразительным искусством в детской школе искусств. Задачами моделируемого процесса являются: развитие интереса подростков к занятиям изобразительным искусством, воспитание эмоционально-ценностного отношения к изобразительному искусству, содействие пониманию и развитию личностного смысла художественного произведения.

Теоретико-методологический блок модели включает научное представление о содержании понятия «художественное восприятие» через раскрытие таких дефиниций, как «восприятие», «художественный образ», компоненты художественного восприятия, научные подходы и принципы развития рассматриваемого явления. Изучение генезиса данного явления позволило нам определить структуру художественного восприятия, представляющую собой единство трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельностного. Содержание когнитивного компонента образуют историко-культурные знания и представления, знания о явлениях художественной культуры и культуры в целом, терминология изобразительного искусства. Содержание эмоционального компонента представлено эмоциональной отзывчивостью на произведение, сопереживанием, соответствующим выраженному в произведении настроению, проявлением чуткости к контрастам и нюансам художественной формы (ритм, величина, оттенки цвета и т. д.), направленностью на эмоциональное постижение смысла художественных образов. Содержание деятельностного компонента образуют навыки и умения композиционного анализа произведения (умение выявлять особенности построения художественной формы и принципов компоновки ее основных элементов, умение выделять композиционный центр произведения, умение определять пластическое решение и эмоциональное состояние художественного произведения, умение устанавливать отличительные черты художественного стиля и творчества известных художников, умение понимать смысл художественного произведения). Решение проблемы развития художественного восприятия неразрывно связано с реализацией идей герменевтического и полихудожественного подходов. Сущность герменевтического подхода к развитию худо-

жественного восприятия подростков заключается в раскрытии скрытых смыслов произведений изобразительного искусства, представленных в художественно-образной форме. Назначение полихудожественного подхода состоит в осознании подростками целостности искусства, его взаимосвязи с жизнью, природой, историей культуры; способности искусства выражать идею через символ; организации педагогом познания искусства через переживание, творчество и сотворчество на основе отношения к индивидуальности ребенка как к ценности. Принцип диалогичности, культуросообразности и принцип персонализации образовательного процесса выступают в качестве конкретизации названных подходов. Принцип диалогичности направлен на создание субъект-субъектных взаимоотношений между участниками художественно-творческого процесса, их самореализацию в процессе общения с собой, другими, искусством. Принцип культуросообразности нацеливает участников художественно-педагогического процесса на создание культурно-событийной среды путем активного включения в разнообразные виды деятельности по освоению культуры – культурные практики, в ходе которых присваиваются личностные знания и отношения к себе и искусству. Принцип персонализации образовательного процесса требует создания таких условий, которые позволяют вывести обучающегося в позицию субъекта проектирования своей художественно-творческой деятельности, находящегося в процессе саморазвития, поиска личностных смыслов и собственной индивидуальности.

Структурно-содержательный блок модели отражает процесс формирования и развития художественного восприятия подростков, который осмыслен сквозь призму содержания понятий «художественное восприятие подростков», «художественный образ», «герменевтический подход», «полихудожественный подход» и включает методы и организационные формы работы по развитию художественного восприятия подростков. В опытной работе мы ориентировались на закон художественного уподобления и методические принципы: проживание как форма обучения и освоения художественного опыта и единство восприятия и созидания (Б.М. Неменский), рассматривая их реализацию в качестве педагогических условий развития художественного восприятия подростков. Суть закона художественного уподобления заключается в том, что для постижения смысла художественного произведения необходимо создать атмосферу, соответствующую теме урока. Эмоциональное постижение выступает необходимой составляющей подлинного художественного восприятия. В художественно-педагогической практике определенные нами методические принципы нашли отражение в постепенном погружении обучающихся в тему, ее

осознание через выход на личный культурный опыт школьников. Изучение каждой темы подкреплялось демонстрацией документальных и художественных фильмов об истории изобразительного искусства, художниках, их картинах с последующим обсуждением; посещением выставок, мастер-классов самарских художников, организацией выставок художественных работ обучающихся художественного отделения школы для родителей и обучающихся общеобразовательных школ. Единство восприятия и созидания проявилось в выстраивании единого тематического стержня теоретических курсов («История изобразительного искусства», «Основы изобразительного искусства») и художественно-практических курсов («Рисунок», «Живопись»).

В качестве ведущих методов развития художественного восприятия подростков нами были определены метод соучастия в художественном действии (Б.П. Юсов), метод проектов. Сущность метода соучастия в художественном действии заключается в том, что диалог между зрителем и художником, направленный на постижение художественного образа, должен протекать в единстве с творческой деятельностью, то есть в сотворчестве. Таким образом, через творческую деятельность дети как будто «изнутри» стараются понять, какие задачи ставит перед собой художник и как он их решает. В результате процесс реализации метода соучастия в художественном действии протекает как бы в двух плоскостях: плоскости понимания, осознания, интерпретации и созидания художественного произведения и плоскости духовного единения, со-бытия обучающегося с автором произведения. Ценность данного метода заключается еще и в том, что он позволяет педагогу приблизить обучающихся к пониманию закодированной средствами художественной выразительности информации, «услышать» чувства и эмоции, заложенные автором, создать ситуацию со-трудничества и со-действия. Метод проектов – это эффективная технология формирования навыков проектирования и исследования, организации коллективной творческой деятельности обучающихся. Проектная деятельность создает возможности для вхождения обучающегося в новые для него ситуации развития – обдумывание проекта, планирование его результатов и средств достижения, выбор участников и способов их взаимодействия, экспертиза результатов работы. Погружение в такие ситуации и освоение данных позиций способствует становлению учащегося как субъекта художественно-творческой деятельности.

Оценочно-результативный блок модели включает методы исследования, критерии развития художественного восприятия подростков и характеристику уровней развития художественного восприятия подростков (результат). В соответствии с определенными

ми нами компонентами художественного восприятия критериями его развития являются: способность осуществлять анализ произведения, опираясь на историко-культурные знания и представления; способность к эмоциональному отклику на произведение искусства; способность осуществлять анализ выразительных средств, которые применял художник для создания художественного образа. В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методов исследования: наблюдение, метод семантического дифференциала, адаптированная методика «Геометрия в композиции» (Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова), адаптированный тест на ассоциации «Громкий – тихий» (Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова), адаптированный алгоритм анализа картин (А.А. Мелик-Пашаев).

Способность подростков осуществлять анализ произведения, опираясь на историко-культурные знания и представления, мы изучали с помощью адаптированного алгоритма анализа картин А.А. Мелик-Пашаева. Алгоритм включает вопросы эмоционального (отношение к произведению), предметного (композиционный анализ произведения) и символического уровней. Комплексный подход к анализу картины позволяет определить уровень ориентации в художественных явлениях действительности, роль и место произведения в широком поле культуры.

Изучение способности к эмоциональному отклику на произведение искусства осуществлялось с помощью адаптированного теста на ассоциации «Громкий – тихий» Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой. Тест носит полихудожественный характер и направлен на определение соответствия между настроением, переданным поэтами в стихотворениях и художниками в картинах. Метод семантического дифференциала дополняет изучение эмоционального компонента художественного восприятия и позволяет диагностировать с помощью нескольких противоположных пар эмоционально-ценностных прилагательных эмоциональное отношение подростков к картине.

С помощью методики «Геометрия в композиции» Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой изучалась способность осуществлять анализ выразительных средств, которые применял художник для создания художественного образа; определялся композиционный строй картины, в основе которого лежит геометрическая фигура – необходимая составляющая осознанного художественного восприятия. С помощью алгоритма анализа картин А.А. Мелик-Пашаева дополнялось изучение умений и навыков композиционного анализа произведения.

В процессе наблюдения фиксировались активность подростков при включении в ту или иную художественную деятельность, их эмоциональная реакция на картину, применение художественных

терминов в общении, влияние анализа картин на качество художественных работ подростков.

Исследованием установлено, что в результате реализации разработанной нами модели в условиях МБУ ДО «ДШИ № 14» г. о. Самара в течение 2020–2022 гг. можно говорить о позитивном характере динамики развития художественного восприятия подростков. В частности, изменения в содержании когнитивного компонента проявились в том, что учащиеся осознанно применяли художественные знания, в том числе знания о таких средствах выразительности композиции, как ритм, линия, силуэт, тон, цвет, контраст; в способности анализировать художественные произведения различных стилей и жанров, созданные в разные исторические периоды; в умении обоснованно излагать свою позицию на творчество художника, умении применять полученные знания в художественной деятельности. Если на констатирующем этапе эксперимента изложение взглядов подростками сводилось к односложному ответу, то на заключительном этапе работы в письменных и устных ответах учащихся можно было наблюдать способность аргументированно рассуждать о произведениях искусства и делать выводы.

Положительная динамика наблюдается и в развитии эмоционального компонента художественного восприятия. Изучение эмоциональной отзывчивости на художественное произведение методом семантического дифференциала показало, что эмоциональные оценки подростками картины максимально приближены к выраженному в произведении настроению, указаны средства выразительности, передающие художественный замысел.

Увеличилось количество детей, демонстрирующих средний и высокий уровень развития умений и навыков композиционного анализа произведения, составляющих содержание деятельностного компонента исследуемого восприятия. Наши наблюдения показали, что корреляция между действиями цикла «смотрю» – «анализирую» – «обсуждаю» – «понимаю» – «выполняю» устойчива и положительна. Необходимо отметить, что значительное улучшение качества художественных работ учащихся позитивным образом сказалось на их самооценке и на развитии у подростков навыков самоконтроля.

Количественные изменения проявились в увеличении на 18,18 % количества детей, демонстрирующих высокий уровень развития художественного восприятия и сокращении на 9,09 % количества детей, демонстрирующих средний и низкий уровни развития такого восприятия. Выборка исследования составила 18 человек.

Таким образом, модель развития художественного восприятия подростков на занятиях изобразительным искусством представляется нам целостной дина-

мической системой, отражающей внутренние связи такого развития. Результаты её реализации в условиях детской школы искусств позволяют говорить не только об её эффективности, но и о потенциальных возможностях как пространства порождения личностных смыслов и развития художественно-творческих способностей учащихся.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что развитие художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств становится успешным тогда, когда:

– художественное восприятие понимается как личностное образование, проявляющееся в понимании, переживании, интерпретации и личностной оценке зрителем смысла художественного произведения;

– модель такого развития базируется на идее необходимости создания на занятиях изобразительным искусством атмосферы постижения смысла художественного произведения и принятия подростка в художественной деятельности как творца новой реальности;

– конструирование содержания и выбор методов, содействующих развитию художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств, осуществляется в соответствии с герменевтическим и полихудожественным подходами;

– применение разнообразных методов обучения, ведущими среди которых выступают метод соучастия в художественном действии и метод проектов, становится условием реализации принципов диалогичности, культуросообразности и персонализации образовательного процесса детской школы искусств;

– осуществляется включение подростков в активную художественно-творческую деятельность с учетом их возрастных особенностей;

– реализация модели создает условия для развития уровня осознанности применения подростками художественных знаний в художественно-творческой деятельности; эмоциональной отзывчивости на художественное произведение; умений и навыков композиционного анализа художественного произведения.

Результаты исследования могут быть использованы при реализации исследований по проблеме развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств, при составлении планов воспитательной работы и рабочих программ художественного образования.

Список литературы

Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // *Образовательная политики*. 2014. № 2 (64). С. 2–6.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 424 с.

Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.

Гуружанов В.А. Как учить детей понимать изобразительное искусство: Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. Москва: РИА Мы и мир, 1999. 112 с.

Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

Зись А.А. В поисках художественного смысла. Москва: Искусство, 1991. 350 с.

Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. Москва: Знание, 1988. 80 с.

Кулка И. Психология искусства. Харьков: Гуманитарный центр, 2019. 556 с.

Мелик-Пашаев А.А. «Праздничный день» или «Страшный праздник»? (К проблеме понимания авторского замысла) // *Искусство в школе*. 1993. № 6. С. 14–21.

Некрасова-Каратеева О.Л. Детское творчество в музее. Москва: Высшая школа, 2005. 208 с.

Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Москва: Просвещение, 1987. 253 с.

Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. Москва; Ленинград: Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7–26.

Торшилова Е.М. Тенденции и уровни развития художественного вкуса детей и подростков в эпоху социокультурного кризиса: монография. Москва: ИХО РАО, 2012. 132 с.

Шпрингер Э. Формы жизни: гуманитарная психология и этика жизни. Москва: Канон+, 2014. 399 с.

Шулева Е.И. Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2017. Т. 8, № 4. С. 1–8.

Юсов Б.П. Восприятие искусства и возрастные особенности школьников // *Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников*. Ч. 1. Москва, 1973. С. 65–111.

Янсон Х.В. Основы истории искусств. Санкт-Петербург: Икар, 1992. 514 с.

Augustin M.D., Leder H., Hutzler F., Carbon C.C. Style follows content: on the microgenesis of art perception. *Acta Psychol (Amst)*, 2008, vol. 128, № 1, pp. 127–38. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.11.006>.

Kholmatova F.M. Methodology of teaching students to artistic perception of painting works in fine arts classes. *Current research journal of pedagogics*, vol. 3, № 2, pp. 125-135. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-cjrp-03-02-21>.

Mamassian P. Ambiguities and conventions in the perception of visual art. *Vision Research*, 2008,

vol. 48, № 20, pp. 2143-2153. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2008.06.010>.

Pelowski M. A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 2011, vol. 29, № 2, pp. 80-97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>.

References

Asmolov A.G. *Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v jepohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie* [Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2014, № 2 (64), pp. 2–6. (In Russ.)

Bahtin M.M. *Jestetika slovesnogo tvorcestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1986, 424 p. (In Russ.)

Bochkarjov L.L. *Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti* [Psychology of musical activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1997, 352 p. (In Russ.)

Guruzhapov V.A. *Kak uchit' detej ponimat' izobrazitel'noe iskusstvo: Oчерki psihologii porozhdenija smysla proizvedenij zhivopisi i grafiki* [How to teach children to understand Fine Art: Essays on the psychology of generating the meaning of paintings and graphics]. Moscow, Mi i mir Publ., 1999, 112 p. (In Russ.)

Janson H.V. *Osnovy istorii iskusstv* [Foundations of Art history]. Sankt-Petersburg, Ikar Publ., 1992, 514 p. (In Russ.)

Jusov B.P. *Vosprijatie iskusstva i vozrastnye osobennosti shkol'nikov* [Schoolchildren's perception of art and age characteristics]. *Rol' hudozhestvennyh muzeev v jesteticheskom vospitanii shkol'nikov* [The role of art museums in the aesthetic education of schoolchildren]. Moscow, 1973, pp. 65-111. (In Russ.)

Kak razvivat' hudozhestvennoe vosprijatie u shkol'nikov [How to develop the artistic perception in schoolchildren], G.N. Kudina, A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novljanskaja. Moscow, Znanie Publ., 1988, 80 p. (In Russ.)

Kulka I. *Psihologija iskusstva* [Psychology of art]. Har'kov, Humanitarian center Publ., 2019, 556 p. (In Russ.)

Melik-Pashaev A.A. «Prazdnichnyj den'» ili «Strashnyj prazdnik»? (*K probleme ponimaniya avtorskogo zamysla*) [“A feast day” or a “terrible feast”? (The problem of understanding the author's intent)]. *Iskusstvo v shkole* [Art at school], 1993, № 6, pp. 14–21. (In Russ.)

Nekrasova-Karateeva O.L. *Detskoe tvorcestvo v muzee* [Children's creativity in a museum]. Moscow, Visshaya shkola Publ., 2005, 208 p. (In Russ.)

Nemenskij B.M. *Mudrost' krasoty: O problemah jesteticheskogo vospitanija* [The wisdom of beauty: The is-

sue of aesthetic education]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1987, 253 p. (In Russ.)

Teplov B.M. *Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitanija* [Psychological issues of artistic education]. Moscow, Leningrad, Izvestiya APN RSFSR Publ., 1947, iss. 11, pp. 7–26. (In Russ.)

Torshilova E.M. *Tendencii i urovni razvitija hudozhestvennogo vkusa detej i podrostkov v jepohu sociokulturnogo krizisav*: [Trends and levels of artistic taste development of children and adolescents in the era of socio-cultural crisis: monograph]. Moscow, IKhO RAO press Publ., 2012, 132 p. (In Russ.)

Shpranger Je. *Formy zhizni: gumanitarnaja psihologija i jetika zhizni* [Forms of life: Humanitarian psychology and ethics of life]. Moscow, Kanon+ Publ., 2014, 399 p. (In Russ.)

Shuleva E.I. *Jesteticheskoe vosprijatie i hudozhestvennoe vosprijatie: nezavisimost' ili zavisimost'?* [Aesthetic perception and artistic perception: independence or dependence?]. *Mir nauki. Sociologija, filologija, kul'turologija* [The world of science. Sociology, philology, cultural studies], 2017, № 4, pp. 1-8. (In Russ.)

Zagvazinskij V.I. *Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga* [A teacher's research activity]. Moscow, Academiya Publ., 2008, 176 p. (In Russ.)

Zis' A.Ja. *V poiskah hudozhestvennogo smysla* [In search of artistic meaning]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1991, 350 p. (In Russ.)

Augustin M.D., Leder H., Hutzler F., Carbon C.C. Style follows content: on the microgenesis of art perception. *Acta Psychol (Amst)*, 2008, vol. 128, № 1, pp. 127–38. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.11.006>.

Kholmatova F.M. Methodology of teaching students to artistic perception of painting works in fine arts classes. *Current research journal of pedagogics*, vol. 3, № 2, pp. 125-135. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crj-03-02-21>.

Mamassian P. Ambiguities and conventions in the perception of visual art. *Vision Research*, 2008, vol. 48, № 20, pp. 2143-2153. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2008.06.010>.

Pelowski M. A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 2011, vol. 29, № 2, pp. 80-97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>.

Статья поступила в редакцию 25.02.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 25.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.