

# Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования

**Рубцова О.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Посакалова Т.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.ru](mailto:poskakalova@gmail.ru)

В статье представлены результаты первого этапа проекта «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков («Мультимедиа-театр»)», выполняемого Центром междисциплинарных исследований современного детства МГППУ. Главная цель проекта — разработка модели школьного театра для учащихся подросткового возраста. В рамках проекта театр рассматривается как особая коммуникативно-деятельностная образовательная среда, где подростки могут экспериментировать с социально-психологическими объектами – ролями, позициями, отношениями. На первом этапе проекта (сентябрь 2019 г.— март 2020 г.) было проведено эмпирическое исследование, направленное на обоснование эффективности применения театральной деятельности для развития и обучения подростков. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа 1564 им. Героя Советского Союза А.П. Белобородова» г. Москвы. Выборку исследования составили 72 подростка в возрасте 13—14 лет. В результате исследования удалось показать, что регулярные занятия театральной деятельностью способствуют повышению уровня психологического благополучия, развитию метапредметных компетенций и улучшению успеваемости обучающихся подросткового возраста.

**Ключевые слова:** театр, театральная деятельность, подростковый возраст, психологическое благополучие, метапредметные компетенции, академическая успеваемость.

**Для цитаты:** Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250612>

# Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study

**Olga V. Rubtsova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Tatiana A. Poskakalova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.ru](mailto:poskakalova@gmail.ru)

The article focuses on the results of the first stage of the research project: “Innovative model of organizing experimental and research activity of adolescents (“Digital Storytelling Theatre”)”, conducted by the Centre for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood in MSUPE. The project aims at elaborating a model of school theatre for adolescents. In the framework of the project theatre is perceived as a particular kind of communicative educational environment, where adolescents can experiment with social and psychological objects — roles, positions and relationships. On the first stage of the project (September 2019 — March 2020) an empirical study was conducted, aimed at investigating theatre activity as an efficient means of development and learning in adolescence. The research was conducted in School № 1564 in Moscow, Russia. 72 adolescents aged from 13 to 14 years participated in the study. The data received testify that regular participation in theatre activity contributes to boosting adolescents’ psychological well-being, as well as helps to develop soft skills and improve academic achievement.

**Keywords:** drama, theatre, drama activity, adolescence, psychological well-being, metacognitive competences (soft skills), academic achievement.

**For citation:** Rubtsova O.V., Poskakalova T.A. Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144—156. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250612> (In Russ.)

## Введение

В последние годы театр все чаще используется для решения широкого круга задач, связанных с развитием, обучением, социализацией и реабилитацией различных категорий детей и подростков [8; 10; 11; 12]. Во многих странах театральная деятельность на протяжении десятилетий успешно применяется в школьной практике. Наиболее известные направления театра в зарубежном образовании включают: *drama in education* («драмапедагогика»), *developmental drama*

(«развивающая драма»), *educational drama* («педагогическая драма»), *creative dramatics* («креативная драматизация»), *process drama* («процессуальная драма»), *role drama* («ролевая драма»). В России применение драмы в образовательных целях рассматривается в рамках такой научной дисциплины, как *театральная педагогика* (аналогом данного направления в англоязычных источниках считается “*didactic theatre*” — «дидактический театр») [12]. Именно дидактический театр делает акцент не столько на художественном

(эстетическом), сколько на обучающем потенциале театральной деятельности [24].

Современные исследования доказывают, что театральная деятельность в учебном процессе способствует:

- развитию познавательной активности и повышению учебной мотивации (участие в новых формах деятельности, возможность проявить себя в неожиданных ролях и образах) [15; 16; 23; 25];

- приобретению метапредметных компетенций и повышению общего уровня академической успеваемости (развитие культуры речи, приобретение коммуникативных навыков, развитие воображения, креативности, формирование критического мышления) [14; 17; 19; 26];

- социализации и укреплению межличностных взаимодействий (поиск продуктивных и социально приемлемых способов разрешения конфликтов, выражение собственных эмоций и понимание эмоций собеседника, получение опыта инклюзивного взаимодействия) [13; 16; 22; 25].

На данный момент в практике российских школ театр используется достаточно редко, причем преимущественно в системе дополнительного (внеурочного) образования. Данное обстоятельство отчасти объясняется тем, что в отечественной традиции школьный театр рассматривается, прежде всего, в контексте воспитания, нежели образования. Вместе с тем все больше специалистов указывают на театр как на инструмент, позволяющий успешно осваивать содержание различных школьных дисциплин (включая предметы естественно-научного цикла), а также эффективно решать задачи, связанные с развитием обучающихся разного возраста [2; 7].

Одним из наиболее известных российских педагогов, интегрировавших театр в школьное образование, является Е.А. Ямбург. По его мнению, в современной школе театральная деятельность может стать мощным средством адаптации к изменяющейся социальной ситуации, инструментом преодоления кризисных состояний, поиска нравственных ориентиров и предотвращения девиантного поведения в подростковой среде. В осно-

ву школьного театра Е.А. Ямбурга заложен принцип событийности как «ощущение личной встречи с прекрасным», как возможность совместного эмоционального «переживания увиденного» взрослыми и детьми, как создания «идеальной среды для духовного сплочения и развития» – причем не только конкретных детей, но и общества в целом [12, с. 43].

В проекте «Российская школа будущего (РШБ)», представленном в цикле работ Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса и В.В. Рубцова [2; 6], театр полагается одним из ключевых образовательных модулей, на основе которых школа строится как «эко-система детско-взрослых сообществ». Опираясь на традиции деятельностного подхода, авторы концепции полагают, что ключевой задачей современной школы является не столько передача знания как такового, сколько развитие новых форм сознания и деятельности, которые позволяли бы ребенку «успешно функционировать в условиях новой социокультурной ситуации» [2]. В рамках заявленной концепции принципиально обосновать, какую роль театр может выполнять в качестве структурной единицы «школы будущего», и в чем заключается его своеобразие как специфического канала трансляции понятий для обучающихся разного возраста.

В 2019 г. на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ был запущен проект «*Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков ("Мультимедиа-театр")*», главной целью которого стала разработка модели школьного театра для учащихся подросткового возраста. В основу проекта была положена идея о том, что ведущей деятельностью подросткового периода является деятельность социального, психологического, личностного, ролевого экспериментирования, в условиях которой подросток осуществляет «пробу» и становится «автором» собственного действия [4; 5; 6; 7]. В рамках проекта театр рассматривается как особая коммуникативно-деятельностная образовательная среда, где подростки могут экспериментировать с социально-психологическими объектами — ролями, позициями, отношениями.

На первом этапе проекта (сентябрь 2019 г. — март 2020 г.) было проведено эмпирическое исследование, направленное на обоснование эффективности театральной деятельности для развития и обучения подростков. В настоящей статье будут кратко представлены результаты этой работы.

### Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось проектной группой МГППУ на базе ГБОУ «Школа 1564 им. Героя Советского Союза А.П. Белобородова» г. Москвы<sup>1</sup>. Основная **цель исследования** — обоснование театральной деятельности как эффективного средства развития и обучения в подростковом возрасте. Для достижения заявленной цели были поставлены следующие задачи:

- выявление связи занятий театральной деятельностью с показателями психологического благополучия (в т.ч. с уровнем внутриличностной конфликтности) у учащихся подросткового возраста;
- выявление связи занятий театральной деятельностью с уровнем развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у учащихся подросткового возраста;
- выявление связи занятий театральной деятельностью с показателями успеваемости у учащихся подросткового возраста.

На разных этапах в эмпирическом исследовании приняли участие 72 подростка в возрасте 13—14 лет (среди них девочек — 25, мальчиков — 47). В ходе исследования участники были разделены на две группы: *экспериментальную*, куда вошли подростки, регулярно посещавшие занятия школьной театральной студии под руководством Н.Н. Ципенко<sup>2</sup>, и *контрольную*, куда вошли подростки, не посещавшие студию. Экспериментальная группа состояла из 25 человек (15 девочек и

10 мальчиков). В ходе исследования участники исследовательской группы:

- провели комплексную диагностику показателей психологического благополучия, а также уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у подростков из экспериментальной и контрольной групп;
- посетили 16 встреч театральной студии (1 организационное занятие, 2 мастер-класса, 13 репетиций);
- приняли участие в постановке двух спектаклей («Недотепино королевство» и «Мой Пушкин»);
- провели 2 индивидуальных интервью с руководителем студии;
- сняли и проанализировали 470 минут видеоматериалов (видеозаписи включали такие виды деятельности, как обсуждение сценария; планирование работ по подготовке спектакля; речевые и двигательные разминки; постановка хореографических и музыкальных номеров; репетиции спектаклей «Недотепино королевство» и «Мой Пушкин»).

В качестве методов исследования применялись: наблюдение, анкетирование, интервью, анализ продуктов деятельности (видеозаписи репетиций и спектаклей); методы статистической обработки данных (в т.ч. корреляционный анализ).

В рамках первого этапа исследования<sup>3</sup> использовался критерий корреляции Пирсона. Для детального анализа были выбраны корреляции со значением модуля коэффициента корреляции 0.5 и выше. Оценка статистической значимости коэффициентов корреляции проводилась при помощи распределения Стьюдента с  $n-2$  степенями свободы. В качестве базового заданного уровня значимости принималось значение 0.05.

В качестве методик исследования были использованы:

<sup>1</sup> Подразделение, выполняющее проект – Сектор «Центр междисциплинарных исследований современного детства». Руководитель проекта – О.В. Рубцова. Исследовательская группа МГППУ: Т.А. Посакалова, Е.Ю. Ермакова.

<sup>2</sup> Педагоги, участвовавшие в проекте: Н.Н. Ципенко, А.А. Нижников, Ю.С. Фомичева.

<sup>3</sup> На следующем этапе проекта предполагается проведение дисперсионного анализа, направленного на изучение межгрупповой и внутригрупповой дисперсий.

1. Комплексная методика Е.Б. Фанталовой по изучению ценностных ориентаций и уровня внутриличностной конфликтности (1992 г.);

2. Комплекс методик для изучения уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов:

- Тест подростковой саморегуляции (The Adolescent Self-Regulatory Inventory, K.L. Moilanen, 2007 г.);

- Методика метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, G. Schraw и R.S. Dennison, 1994 г.);

- Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale, Learning dynamics, 2002 г.).

Остановимся кратко на каждой из указанных методик.

Для анализа уровня психологического благополучия у подростков использовался комплекс методик Е.Б. Фанталовой, включающий четыре теста:

- «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»;

- «Семь состояний»;

- «Шкала оценки дискомфорта»;

- «Свободный выбор ценностей».

Методики, разработанные Е.Б. Фанталовой, позволяют изучать такие феномены, как *ценностные ориентации, внутренние конфликты, внутренние вакуумы, уровень психологического дискомфорта*. Отличительной особенностью данного комплекса методик является то, что каждый из входящих в его состав тестов направлен на выявление конкретного параметра (например, внутриличностные конфликты или внутренние вакуумы в определенной сфере). В то же время все тесты являются взаимосвязанными: ценностные ориентации личности рассматриваются в их связи с внутренними конфликтами. Таким образом, при использовании данного комплекса методик необходимо оценивать всю совокупность параметров в их неразрывной взаимосвязи [9; 10].

Для анализа уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов были использованы:

1. Тест подростковой саморегуляции (The Adolescent Self-Regulatory Inventory,

K.L. Moilanen, 2007 г.) — опросник, предназначенный для оценки сформированности способности подростка контролировать свои эмоции, мысли, внимание и поведение в повседневной жизни. Опросник охватывает такие показатели саморегуляции, как управление временем, самомотивацию, умение выстраивать приоритеты при выполнении заданий, навыки управления эмоциями, умение концентрироваться, умение удерживать несколько объектов в поле зрения, произвольное внимание. Опросник позволяет измерить общий показатель уровня подростковой саморегуляции (Adolescent Self-Regulatory Inventory — ASRI), показатель краткосрочной саморегуляции (short-term self-regulation), а также показатель долгосрочной саморегуляции (long-term self-regulation) [21].

2. Методика метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory) — опросник, разработанный G. Schraw и R. Dennison и адаптированный А.В. Карповым и И.М. Скитяевой в 2005 г. [3]. Методика оценивает уровень развития метакогнитивных функций, а также показатели регуляции деятельности, которые включают в себя:

- три показателя в области знания о познании: 1) декларлируемые знания (знание о себе как об ученике, т.е. осведомленность о своих когнитивных умениях и интеллектуальных ресурсах); 2) процедурные знания (знание о том, какую последовательность операций следует выполнить или какую конкретную учебную стратегию нужно применить, чтобы завершить поставленную задачу); 3) условные знания (определение и осознание обстоятельств и условий, при которых те или иные знания и навыки следует применить в учебном процессе);

- четыре показателя в области регуляции познания: 4) *планирование* (выбор целей и распределение ресурсов обучения); 5) *стратегии управления информацией* (последовательность применения определенных навыков для эффективной обработки информации); 6) *контроль компонентов* (оценка использованной стратегии); 7) *тактика исправления ошибок* (стратегии самокоррекции); 8) *оценка* (анализ эффективности выбранной

стратегии обучения после завершения учебного эпизода) [1].

3. Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale, Learning dynamics, 2002 г.) — методика, предназначенная для оценки навыков межличностного общения. Опросник включает в себя 4 субшкалы: умение четко выражать свои мысли (Sending Clear Messages), умение слушать (Listening), обеспечение и получение обратной связи (Giving and Getting Feedback), управление эмоциями в процессе коммуникации (Handling Emotional Interactions) [18].

### Результаты исследования

Согласно результатам, полученным в ходе применения комплекса методик Е.Б. Фанталовой, у 94% опрошенных подростков было выявлено наличие внутриличностных конфликтов. При этом средние показатели уровня внутриличностной конфликтности теста «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» у опрошенных из экспериментальной и контрольной групп практически не отличались (2,6 и 2,3 соответственно). Необходимо отметить, что в работах Е.Б. Фанталовой подчеркивается, что

само по себе наличие конфликтов далеко не всегда свидетельствует о серьезных проблемах личности и вызывает беспокойство лишь в том случае, когда сопровождается выраженным психологическим дискомфортом [9; 10]. В этой связи автор методики рекомендует рассматривать показатели внутриличностной конфликтности в неразрывной связи с показателями психологического дискомфорта. Согласно данным, полученным по «Шкале оценки дискомфорта» на нашей выборке, 60% подростков, регулярно занимавшихся театральной деятельностью, не испытывали психологического дискомфорта, тогда как среди подростков, не посещавших занятия школьной театральной студии, половина испытывали психологический дискомфорт. При этом у каждого пятого подростка, не занимавшегося театральной деятельностью, психологический дискомфорт был сильно выраженным (рис. 1).

Стоит отметить, что по методике «Семь состояний», где респондентам предлагалось самим оценить собственные внутренние переживания, подростки, занимавшиеся в театральной студии, указывали, что они в меньшей степени подвержены апатии (26% уча-

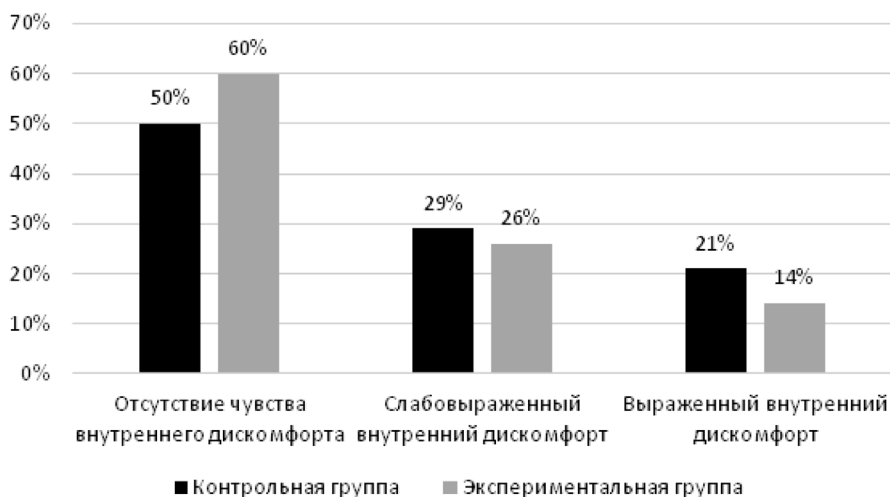


Рис. 1. Соотношение наличия/отсутствия внутреннего дискомфорта у подростков из экспериментальной и контрольной групп

щихся в экспериментальной группе и 43% в контрольной), внутренней тревоге (26% и 40% соответственно), внутреннему вакууму (26% и 30% соответственно) и внутренним конфликтам (34% и 45% соответственно) (рис. 2).

Анализ содержания внутренних конфликтов позволил выявить у подавляющего большинства опрошенных подростков переживания, связанные с отношениями внутри семьи (49% всех опрошенных подростков). При этом удалось установить, что внутренний конфликт в данной сфере в большей степени присущ подросткам из контрольной группы (52%), нежели из экспериментальной (43%). Существенные различия были обнаружены в системе ценностных ориентаций у подростков из экспериментальной и контрольной групп (рис. 3). Так, подростки, не занимавшиеся театральной деятельностью, уделяли значительно больше внимания проблеме материальной обеспеченности по сравнению с подростками, занимавшимися в школьной театральной студии (13% в экспериментальной группе и 50% в контрольной группе). Также существенный разрыв в показателях внутренней конфликтности был выявлен по таким критериям, как

отношение подростков к интересной работе (при 0% в экспериментальной группе в контрольной группе он был выявлен у 11% опрошенных), красота природы и искусства (4% и 25% соответственно), познание (4% и 15% соответственно), счастливая семейная жизнь (43% и 52% соответственно).

Существенные различия в показателях подростков из экспериментальной и контрольной групп были обнаружены при оценке общего уровня академической успеваемости. Так, анализ годовых оценок по 15-ти предметам продемонстрировал, что, по сравнению со сверстниками из контрольной группы, подростки, регулярно занимавшиеся театральной деятельностью, продемонстрировали более высокие баллы по таким предметам, как алгебра, биология, всеобщая история, география, геометрия, информатика, история России, литература, обществознание, физика, физическая культура, черчение (см. табл. 1).

Особого внимания заслуживает значительный отрыв экспериментальной группы по такому предмету, как геометрия (4,26 и 3,64 у экспериментальной и контрольной групп соответственно). Однако стоит отметить, что

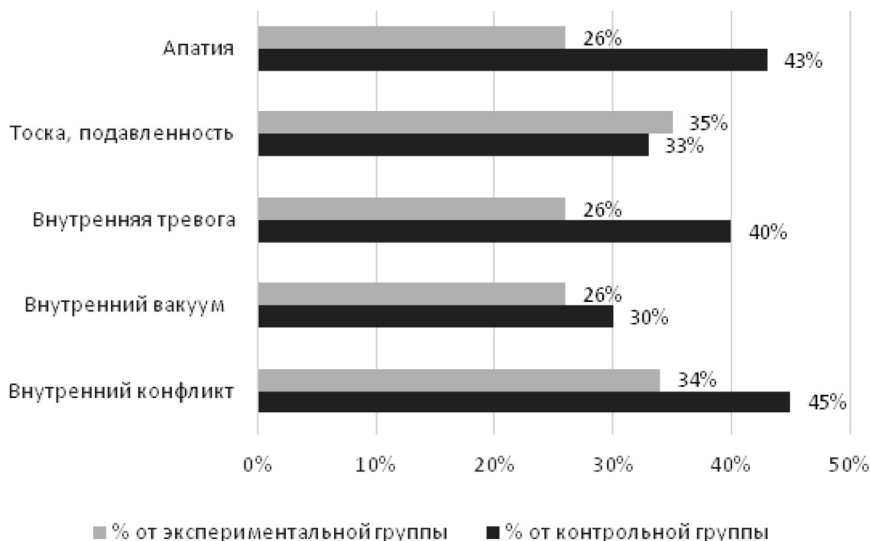


Рис. 2. Показатели психологического благополучия у подростков из экспериментальной и контрольной групп



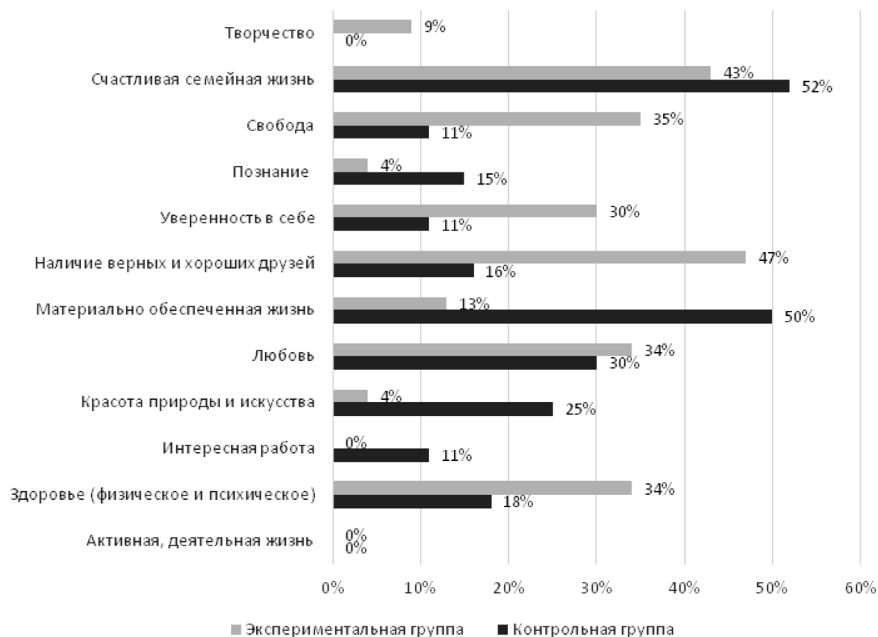


Рис. 3. Соотношение ценностных внутренних конфликтов у подростков из экспериментальной и контрольной групп

Таблица 1

**Сравнительный анализ успеваемости подростков  
из экспериментальной и контрольной групп**

№ п/п	Учебная дисциплина	Средний балл (экспериментальная группа)	Средний балл (контрольная группа)
1	Алгебра	3,98	3,65
2	Биология	4,31	4,26
3	Всеобщая история	3,88	3,47
4	География	3,97	3,89
5	Геометрия	4,26	3,635
6	Иностранный язык (английский)	4,03	4,06
7	Информатика	4,26	4,07
8	История России	3,95	3,73
9	Литература	4,09	3,99
10	Обществознание	3,93	3,8
11	Русский язык	3,83	3,87
12	Физика	4,26	4,24
13	Физическая культура	4,43	4,22
14	Химия	3,88	3,94
15	Черчение	3,71	3,515
	Итоговая средняя	3,68	3,62



языковые компетенции (русский и английский языки) у экспериментальной группы оказались ниже, чем у контрольной выборки. Данное обстоятельство нуждается в дальнейшем изучении и анализе.

В целом можно предположить, что подростки, занимавшиеся театральной деятельностью, оказались более успешными в предметных знаниях и достигли лучших академических показателей за счет более высокого уровня сформированности метапредметных компетенций (табл. 2).

Анализ уровня развития метапредметных компетенций показал, что в подавляющем большинстве показателей экспериментальная группа опережала контрольную. Так, подростки, занимавшиеся в школьной театральной студии, демонстрировали более высокий уровень развития:

- краткосрочной и долгосрочной саморегуляции (они лучше управляют временем, легче выстраивают приоритеты при выполнении учебных заданий, лучше управляют собственными эмоциями, лучше концентрируются и удерживают внимание);
- в осознании своих метакогнитивных способностей (лучше контролируют выполнение учебных действий, адекватнее оценивают и контролируют собственный процесс обучения, легче преодолевают сложности в обучении, так как обладают стратегиями по определению и исправлению ошибок, допущенных в процессе обучения);
- в коммуникации и осуществлении межличностных взаимодействий (лучше справляются с собственными эмоциями и легче распознают эмоции собеседника, легче разрешают конфликты, лучше поддерживают контакт с собеседником).

Таблица 2

**Показатели метапредметных компетенций у подростков из экспериментальной и контрольной групп**

Измеряемый показатель	Среднее значение балла у экспериментальной группы	Среднее значение балла у контрольной группы
<b>Тест подростковой саморегуляции (Adolescent Self-Regulatory Inventory — ASRI)</b>		
Общий показатель уровня саморегуляции	109,64	102,15
Краткосрочная саморегуляция	37,50	33,72
Долгосрочная саморегуляция	44,00	41,54
<b>Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, G. Schraw и R.S. Dennison)</b>		
Общий показатель опросника	33,71	31,21
Декларируемое знание	5,29	5,67
Процедурные знания	2,43	2,33
Условные знания	4,21	3,70
Планирование	3,14	3,30
Стратегии управления информацией	7,29	6,06
Контроль компонентов	4,14	3,67
Стратегии исправления ошибок	4,36	4,18
Оценка	2,86	5,64
<b>Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale)</b>		
Формулирование четких посланий, высказываний	17,14	16,27
Умение слушать	16,86	15,12
Обеспечение и получение обратной связи	17,71	16,15
Управление эмоциональной сферой коммуникации	17,71	17,06

В то же время необходимо отметить, что подростки из экспериментальной группы уступали сверстникам в навыках планирования учебной деятельности, в анализе эффективности и успешности выбранной стратегии обучения после завершения учебного процесса, а также в декларативном знании — т.е. в осознании и понимании фактического материала.

Таким образом, эмпирические данные, полученные на нашей выборке, свидетельствуют о том, что регулярные занятия театральной деятельностью у учащихся подросткового возраста способствуют:

- улучшению показателей психологического благополучия;
- развитию метапредметных компетенций;
- повышению успеваемости.

В то же время подчеркнем, что проведенное исследование носит разведывательный характер, и полученные данные нуждаются в дальнейшем теоретическом и экспериментальном осмыслении.

### Перспективы дальнейшей работы

С учетом полученных эмпирических данных авторами проекта была разработана инновационная модель «Мультимедиа-театра» для подростков. Модель предусматривает участие подростков в комплексе деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки (выбор темы и сюжета спектакля, совместное написание и обсуждение вариантов сценария, подготовка костюмов и декораций, выбор и освоение мультимедийных технологий для воплощения своего замысла на сцене и т.д.). Таким образом, в «Мультимедиа-театре» акцент сделан не столько на постановке как таковой, сколько на процессе ее реализации, участники которого оказываются вовлеченными в различные виды деятельности и получают возможность осуществлять разнообразные варианты «пробующего действия» относительно самого способа взаимодействия. На основе такого типа ролевых взаимодействий театральной деятельностью выступает как особая форма экспериментирования, позволяющая строить

«зону ближайшего развития» подростков (Л.С. Выготский).

В условиях «Мультимедиа-театра» подростки не только осваивают содержание конкретных учебных дисциплин, но также приобретают метапредметные компетенции (в т.ч. умение планировать способы достижения поставленных целей, умение рассматривать разные точки зрения, реализовать познавательные действия, осуществлять коммуникацию с другими участниками деятельности и др.) и личностные образовательные результаты (в т.ч. готовность и способность вести диалог с другими людьми, навыки сотрудничества со сверстниками, эстетическое отношение к миру и др.), что соответствует действующему ФГОС.

Перспективы применения разработанной модели обусловлены двумя обстоятельствами. С одной стороны, она обеспечивает интериоризацию подростками новых форм и способов деятельности и взаимодействия. С другой стороны, предлагаемая модель создает условия для экстериоризации внутренних конфликтов и противоречий подростков, помогая им конструктивно преодолевать кризис переходного периода [5]. Преимущество разработанной модели театра связано с возможностью использовать ее одновременно в качестве средства трансляции как предметного, так и метапредметного знания. Уникальность предлагаемой модели заключается также в том, что она может быть реализована на предметах гуманитарного цикла как в системе дополнительного, так и основного образования (история, литература, психология, иностранные языки).

Особую актуальность организация школьного театра приобретает в контексте перехода в режим онлайн-обучения, в условиях которого дети ограничены в привычных формах коммуникации и взаимодействия как с учителями, так и друг с другом. Как показывает опыт разных стран, в ситуации распространения коронавирусной инфекции именно онлайн-театр оказался одним из наиболее востребованных форматов обучения — причем как среди учеников, так и среди учителей.

## Литература

1. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126—140.
2. Громько Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.
4. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
5. Прихожан А.М. К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37—46.
6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4.
7. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
8. Рубцова О.В., Сидоров А.В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 1. С. 68—80. DOI:10.17759/chp.2017130107
9. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта: монография. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 72 с.
10. Фанталова Е.Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2012. 192 с.
11. Цукерман Г.А. Учебное сообщество путь к учебной самостоятельности // Методист. 2003. № 6. С. 55—56.
12. Ямбург Е.А. Третий звонок: практика школьного театра. Бослен, 2018. 240 с.
13. Alrutz M. Digital storytelling, applied theatre and youth: performing possibility. 1st edition. Routledge, 2014. 166 p.
14. Andersen, Christopher. Learning in “as-if” worlds: cognition in drama in education // Theory into practice. 2004. Vol. 43. № 4. P. 281—286.
15. Blair R., Lutterbie J. Introduction. Special section on cognitive studies, theatre and performance // Journal of dramatic theory and criticism. 2011. № 25. P. 63—70.
16. Chan Y.-I.P. In their own words: How do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? // Research in drama education: the journal of applied theatre and performance. 2009. Vol. 14. № 2. P. 191—209.
17. Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A. “Rolling the DICE”. Introduction to the international research project “Drama improves Lisbon key competences in education” // Research in drama education. 2014. Vol. 19. № 4. P. 403—408.
18. Interpersonal communication skills inventory. In Learning Dynamics, 2002. URL: [http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing\\_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf](http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf).
19. Johnson C. Drama and metacognition // Early child development and care. 2002. Vol. 172. № 6. P. 595—602.
20. Kalidas C. Drama: a tool for learning. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. № 123. P. 444—449.
21. Moilanen K.L. The adolescent self-regulatory inventory: the development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation // Journal of youth and adolescence. 2007. № 36. P. 835—848.
22. Reagan T.J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents. Expressive therapies dissertations. Lesley University, 2015.
23. Summer D. Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout. Expressive Therapies Dissertations. Lesley University, 2018.
24. The Oxford encyclopedia of theatre and performance: two volumes. ed. by D. Kennedy. Oxford University Press, 2003. 1618 p.
25. Van De Water M. Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015. 258 p.
26. Wright P. Drama education and development of self: myth or reality? // Social psychology of education. 2006. № 9. P. 43—65.

## References

1. Byzova V.M., Perikova E.I., Lovjagina A.E. Metakognitivnaja vkljuchennost' v sisteme psihicheskoj samoreguljacii studentov [Metacognitive involvement in the system of students' mental self-regulation]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian psychological journal*, 2019, no. 73, pp. 126—140. (In Russ.).
2. Gromyko Ju.V., Rubcov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivajushihhsja detsko-vzroslyh soobshhestv: dejatel'nostnyj podhod k proektirovaniju shkoly budushhego [School as an ecosystem of developing child-adult communication: the action approach to designing a school of future]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical*

- psychology, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Karpov A.V., Skitjaeva I.M. Psihologija metakognitivnyh processov [Psychology of metacognitive processes]. Moscow: In-t psihologii RAN, 2005. 352 p. (In Russ.).
  4. Polivanova K.N. Nekotorye podhody k proektirovaniyu podrostkovoj shkoly [Some approaches to the design of a teenage school]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1998. № 1.
  5. Prihozhan A.M. K probleme podrostkovoj igry [To the problem of teenage games]. *Vestnik. RGGU. Serija "Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie" = Vestnik. RGGU. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2015, no. 4, pp. 37—46.
  6. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskij tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school (development project)]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1996. Vol. 1, no 4.
  7. Rubcova O.V. Sovremennoe podrostnichestvo v fukuse kul'turno-istoricheskoy psihologii: k probleme rolevogo jeksperimentirovaniya [Contemporary adolescence in the focus of cultural-historical psychology: on the problem of role experimentation]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
  8. Rubcova O.V., Sidorov A.V. «Osobyj teatr» kak sredstvo social'noj inkljuzii: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt ["Special theater" as a means of social inclusion: foreign and domestic experience]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 68—80. DOI:10.17759/chp.2017130107
  9. Fantalova E.B. Diagnostika i psihoterapija vnutrennego konflikta: monografija [Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics]. M.-Berlin: Direkt-Media, 2015. 72 p.
  10. Fantalova E.B. Cennosti i vnutrennie konflikty: teorija, metodologija, diagnostika [Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics]. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2012. 192 p.
  11. Cukerman G.A. Uchebnoe soobshhestvo put' k uchebnoj samostojatel'nosti [Educational community as the way to educational independence]. *Metodist*, 2003, no. 6, pp. 55—56.
  12. Jamburg E.A. Tretij zvonok: praktika shkol'nogo teatra [The third ring. School theatre practice]. *Boslen*, 2018. 240 p.
  13. Alrutz M. Digital storytelling, applied theatre and youth: performing possibility. 1st edition. Routledge, 2014. 166 p.
  14. Andersen, Christopher. Learning in "as-if" worlds: cognition in drama in education. *Theory into practice*, 2004. Vol. 43, no. 4, pp. 281—286.
  15. Blair R., Lutterbie J. Introduction. Special section on cognitive studies, theatre and performance. *Journal of dramatic theory and criticism*, 2011, no. 25, pp. 63—70.
  16. Chan Y.-i.P. In their own words: How do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 2009. Vol. 14, no. 2, pp. 191—209.
  17. Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education". *Research in drama education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 403—408.
  18. Interpersonal communication skills inventory. In Learning Dynamics, 2002. URL: [http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing\\_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf](http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf).
  19. Johnson C. Drama and metacognition. *Early child development and care*, 2002. Vol. 172, no. 6, pp. 595—602.
  20. Kalidas C. Drama: a tool for learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 123, pp. 444—449.
  21. Moilanen K.L. The adolescent self-regulatory inventory: the development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 2007, no. 36, pp. 835—848.
  22. Reagan T.J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents. Expressive therapies dissertations. Lesley University, 2015.
  23. Sumner D. Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout. Expressive Therapies Dissertations. Lesley University, 2018.
  24. The Oxford encyclopedia of theatre and performance: two volumes. ed. by D. Kennedy. Oxford University Press, 2003. 1618 p.
  25. Van De Water M. Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015. 258 p.
  26. Wright P. Drama education and development of self: myth or reality? *Social psychology of education*, 2006, no. 9, pp. 43—65.

### **Информация об авторах**

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени проф. Л.Ф. Обуковой» факультета «Психология образования», руководитель Сектора «Центр междисциплинарных исследований современного детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

*Посакалова Татьяна Анатольевна*, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskagalova@gmail.ru](mailto:poskagalova@gmail.ru)

**Information about the authors**

*Olga V. Rubtsova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

*Tatiana A. Poskagalova*, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskagalova@gmail.ru](mailto:poskagalova@gmail.ru)

Получена 20.11.2020

Received 20.11.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020