

Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования

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: posakalova@gmail.com

Хуснутдинова М.Р.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Материалы статьи посвящены анализу влияния театральной деятельности на совершенствование у школьников навыков офлайн-коммуникации и повышение уровня социализированности в целом. Авторы представили результаты организованного ими двухгодичного театрального проекта (в 2023 и 2024 гг.), который включал режиссерские и актерские тренинги, создание цифровых и творческих продуктов, групповые дискуссии и рефлексивные сессии. В ходе лонгитюдного исследования проанализированы данные трех срезов по Тесту коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников (в адаптации Ю.З. Гильбуха) и Методике изучения социализированности подростков М.И. Рожкова, а также интервью с педагогами и подростками. Выборка составила 79 подростков 13-15 лет — две экспериментальные группы с разным уровнем учебной мотивации и навыками самостоятельной и творческой работы, а также одна контрольная. Установлено, что специально организованная театральная деятельность по педагогической технологии «Мультимедиа-театр» способствует интериоризации гуманистических ценностей подростками, развитию социальной адаптированности и активности подростков, укреплению компетентной позиции в общении. Приобретенные в ходе первого года проекта коммуникативные навыки обладали устойчивостью и сохранились к последующему измерению. Показано, что наиболее быстрых результатов достигли те учащиеся экспериментальной группы, которые были максимально включены в самостоятельное выполнение всех заданий и стремились проявить себя в творческом процессе. Учащимся из второй экспериментальной группы потребовалось больше внимания взрослых и времени для приобретения соответствующих навыков. Делается вывод о необходимости учета особенностей школьного коллектива при реализации театральной деятельности.

Ключевые слова: подростки; театральная деятельность; коммуникативные навыки; коммуникативная позиция; социализированность; адаптированность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка технологии преодоления рисков подросткового возраста: школьный театр, основанный на ролевом экспериментировании».

Для цитаты: Посакалова Т.А., Хуснутдинова М.Р. Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 164—177. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>

The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study

Tatiana A. Poskakalova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Margarita R. Khusnutdinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

The article analyzes the influence of theatrical activities on enhancing students' offline communication skills and overall socialization. The authors present the results of a two-year theater project conducted in 2023 and 2024. This project included training in scriptwriting and acting, the production of various digital and creative products, as well as group discussions and reflection sessions. The article provides an analysis of data collected during three testing episodes. The research design incorporated Rozhkov's test for assessing the socialization levels of adolescents, the Children's Assertive Behavior Scale (CABS) adapted by Y.Z. Gilbukh, and interviews with both teachers and students. A total of 79 adolescents aged 13 to 15 participated in the project, which consisted of two experimental groups with varying levels of educational motivation and skills in independent and creative work, along with one control group. It has been empirically established that specially organized theatrical activities within the framework of Digital Theater pedagogical technology contribute to adolescents internalizing humanistic values, improving indicators such as social adaptation and social activity, and strengthening their competence in communication. The communication skills acquired during the first year of the project proved to be sustainable, as demonstrated by subsequent measurements. The article indicates that the best results were achieved by students in the experimental group who were highly engaged in independently performing all tasks as well as participating in creative and production processes. In contrast, students in the second experimental group required more support and time from adults to develop the necessary skills. In conclusion, it is essential to consider the unique characteristics of students and their groups when implementing theatrical activities.

Keywords: adolescents; theatrical activity; communication skills; communicative position; socialization; adaptation.

Funding. The study was financially supported by the Ministry of Education of Russian Federation, state order No. 073-00037-24-01 from 09.02.2024.

For citation: Poskakalova T.A., Khusnutdinova M.R. The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 164—177. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611> (In Russ.).

Введение

Общение со сверстниками, направленное в том числе и на увеличение количества социальных контактов, является для подростков приоритетным видом деятельности. При этом новые институты социализации, такие как социальные сети и виртуальные сообщества, непосредственно влияют на форму и содержание коммуникации, создавая приоритет онлайн-взаимодействию [6]. В настоящее время многие исследователи обеспокоены замещением реального общения виртуальным, в т.ч. в целях компенсации недостающего внимания со стороны сверстников, попыткой расширить круг общения. Однако погружение в онлайн-коммуникацию зачастую оборачивается формированием у подростков избегающей позиции в отношении социальных взаимодействий офлайн [3; 19]. Во многом угроза представляется в снижении умений и желания вступать в коммуникацию, сокращении времени реального (face-to-face) общения, ростом социальной тревожности и конкуренции [15]. Под воздействием информационных технологий в результате изменений в каналах коммуникации создаются новые формы взаимодействия, влияющие на содержание явления дружбы, качество и длительность общения [5]. Помимо того, что новые формы общения следует изучать, также необходимо учитывать их роль в нарушениях очного межличностного взаимодействия, приводящих к сложностям в социализации.

Сегодня ведется активный поиск инструментов для повышения эффективности офлайн-коммуникации подростков [10; 11; 13; 14]. В зарубежной практике одним из таких инструментов является *театральная деятельность (школьный театр, драма в обучении и т.д.)*, которая не только помогает реализации возрастных потребностей подростков и их эффективной социализации, но и самому педагогическому процессу за счет сплочения коллектива класса, формирования ценности дружбы и эмоциональной привязанности, улучшения психологического климата, разрешения конфликтов как со сверстниками, так и со взрослыми [12; 16; 17; 18].

Российской разработкой в области театральной педагогики является деятельност-

ная технология «Мультимедиа-театр». Она направлена на разрешение возрастных проблем и всестороннее развитие подростков, в том числе и на развитие метапредметных компетенций, включающих коммуникативные умения [9]. В фокусе театральных проектов «Мультимедиа-театра» всегда остается процесс подготовки спектакля — мастер-классы по актерскому мастерству, коммуникации и искусству режиссуры, тренинги на развитие ораторского искусства, артикуляции, занятия по развитию воображения и свободной импровизации. Комплекс описанных мер и выполнение специально разработанных творческих, поисковых и продуктивных заданий, обеспечивающих создание или сбор информации для написания сценария, помогают педагогам работать с «зоной ближайшего развития» (ЗБР) подростков. Деятельность, в том числе и театральная, смоделирована так, чтобы обеспечить возникновение у подростков «микродрам», переживаний на основе анализируемого или проигрываемого материала. Такая деятельность помогает экспериментировать социальными ролями и психологическими объектами, безопасно осуществлять новые пробы, «вживаться» в новые «амплуа», приобретать новый опыт [9]. Постановка спектакля является также неотъемлемой частью работы, однако обязательным к включению в спектакль является подготовка мультимедийного ряда подростками — анимации, видеороликов, цифровых историй и т.д. При подготовке спектакля внимание уделяется не столько его художественной ценности, раскрытию актерского потенциала школьников, сколько созданию благоприятной среды и равных для всех участников возможностей, отсутствию конкуренции и соперничества, охвату максимального количества вовлеченных, динамике их личных показателей [8].

Эффективность применения данной технологии в работе с подростками была изучена в рамках проекта под руководством О.В. Рубцовой в течение двух лет на базе МБОУ «Школа № 4» г. Кашира Московской области. В рамках статьи представлен анализ влияния театральной деятельности на

совершенствование у школьников навыков коммуникации, выработку про-социальной позиции и повышение уровня социализированности в целом.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 79 подростков, из них 42 девушки и 37 юношей, возраст — 13—14 лет в 2023 г. (эти же подростки в 2024 г. стали учащимися 8-х классов в возрасте 14-15 лет). На основе интервью с педагогами школы были отобраны три класса со следующими характеристиками:

Экспериментальная группа 1 (далее — ЭГ1) (N=27, 15 девушек и 12 юношей): межгрупповая разобщенность, у большинства учащихся низкая учебная мотивация, трудности в освоении материала, отсутствие навыков самостоятельного поиска в решении непонятных заданий, использование практик частой передачи для повышения оценки. Кроме того, в классе обучаются несколько подростков с ОВЗ.

Экспериментальная группа 2 (ЭГ2) (N=31, 15 девушек и 16 юношей): выше среднего уровень сплоченности в коллективе, уважительные отношения между одноклассниками и по отношению к учителям, у большинства подростков высокая мотивация к учебной и социальной деятельности, владение навыками самостоятельной работы.

Контрольная группа (КГ) (N=21, 12 девушек и 9 юношей): у большинства учащихся высокая учебная мотивация с концентрацией на реализации личных интересов, средний уровень межгрупповой сплоченности, отсутствие интереса к социальной активности вне учебы, к школьным мероприятиям, отмечается средний уровень владения навыками самостоятельной работы.

В исследовании был применен метод тестов с использованием двух методик:

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников (в адаптации Ю.З. Гильбуха) [4]. Тест содержит 27 коммуникативных ситуаций, в каждой из которых на выбор предлагается 5 реплик для реагирования. Респонденту предлагается выбрать один, наиболее близкий ответ-реплику. В результате определяет-

ся три позиции в коммуникации — зависимая (уступки, пренебрежение своими интересами), агрессивная (словесные нападки, вынуждение собеседника защищаться, испытывать негативные эмоции) и компетентная (установление и поддержка корректного общения с соблюдением собственной выгоды). Преобладающее количество ответов одной из трех категорий отражает стиль общения респондента.

Методика изучения социализированности подростков М.И. Рожкова [7]. Предназначена для выявления уровня развития социальной адаптированности, нравственной воспитанности (приверженности гуманистическим нормам жизнедеятельности), активности и автономности. Содержит 20 суждений, которые следует оценить по шкале от 0 до 4. Сумма баллов по каждой субшкале делится на 5, в результате определяется низкий (до 2-х баллов), средний (2—3 балла) или высокий уровень сформированности показателя (от 3-х баллов).

Театральный проект реализован в два этапа. **Первый** — с февраля по май 2023 г. Он состоял из 24-х театральных сессий в основном с каждой экспериментальной группой отдельно. Главной задачей было настроить подростков на работу внутри групп, сплотить ребят, «увидеть» друг друга, осознать значимость каждого члена коллектива, сформировать готовность к сотрудничеству, научить работать в команде. Занятия включали актерские и режиссерские тренинги, создание мультфильмов, написание сочинений, интеллектуальные игры, задания на развитие сценического взаимодействия, импровизации, воображения, эмоционального интеллекта, рефлексии. Для занятий и финальной постановки были выбраны рассказы А.П. Чехова, затрагивающие вопросы профессионального долга, этики и нравственного выбора, дружбы, достоинства и человеколюбия. Общей канвой для объединения разного по своему стилю литературного материала, оформленного в этюды, стал спектакль в стилистике ток-шоу.

Второй этап — с января по май 2024 г. Включал 24 театральных сессии с подростками двух экспериментальных групп совместно. На занятиях был сделан акцент на этюдах по

разрешению конфликтов и выработке бесконфликтных стратегий поведения (анализ столкновений мотивов и интересов, причин эмоциональной напряженности, выработка различных способов реагирования, навыков преодоления стресса). Занятия включали тренинги по актерскому мастерству, журналистике, созданию видеороликов и интервьюированию, задания на развитие самодисциплины и самоорганизации, импровизации, воображения, рефлексии, коммуникации с людьми разных поколений и сверстниками. Целью данного этапа стало не только сближение и установление дружеских отношений между подростками из параллельных классов (ЭГ1 и ЭГ2), но и укрепление связи с родными и близкими, обучение общению со знакомыми и незнакомыми взрослыми во время сбора документального материала о Великой Отечественной войне для спектакля.

Первый срез диагностики осуществлялся до начала проведения театральных сессий (февраль 2023 г.), второй — после показа первого спектакля (май 2023 г.), третий — после показа второго спектакля (май 2024 г.).

Помимо методов психологического тестирования, в исследовании использованы методы интервью с педагогами, отдельными подростками, а также наблюдение.

Данные проанализированы на основе статических критериев Краскела-Уоллиса, Фридмана, Манна-Уитни, Уилкоксона, метода множественных и попарных сравнений. Нормальность распределения проверена с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Расчеты были проведены в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 27.

Анализ и обсуждение результатов исследования

Эффективность выбранной стратегии работы с подростками средствами театральной деятельности подтвердилась результатами эмпирических исследований.

Согласно полученным результатам по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников (в адаптации Ю.З. Гильбуха) и их балльной интерпретации, у всех трех групп на всех трех срезах в числовом выражении лидирующим

был показатель компетентной позиции (показатели агрессивной и зависимой позиций имели более низкие значения). Полученные результаты говорят о том, что все подростки на всем протяжении исследования придерживались достаточно эффективного межличностного общения. Однако динамика по каждому из перечисленных показателей может помочь раскрыть эффект от влияния театральной деятельности на особенности коммуникации подростков.

На 1-м срезе значимых различий между тремя группами выявлено не было ни по одной из анализируемых шкал (применен критерий Краскела-Уоллиса, уровень значимости по всем шкалам $\alpha > 0,05$, см. табл. 1). Следовательно, уровень всех трех изучаемых позиций во всех группах был одинаковым.

На этапах второго и третьего тестирования выявлены значимые различия между группами по всем шкалам. Самые высокие показатели компетентной позиции в обоих срезах по сравнению с двумя другими группами обнаружены в ЭГ2 с помощью критерия Краскела-Уоллиса (2-й срез $\alpha = 0,001 \leq 0,001$, попарные сравнения рангов: ЭГ1 — 30,02, КГ — 35,21, ЭГ2 — 51,94; 3-й срез $\alpha = 0,016 \leq 0,05$, ЭГ1 — 31,26, КГ — 38,76, ЭГ2 — 48,45).

В этой же группе отмечаются наиболее низкие значения по шкалам «зависимой» и «агрессивной позиции» также по двум срезам. Представим подробнее данный вывод. Итак, с помощью критерия Манна-Уитни выявлены различия по показателю зависимой позиции на 2-м срезе между ЭГ2 и КГ ($\alpha = 0,045 \leq 0,05$). В ЭГ2 показатели ниже, чем в КГ (среднее значение $M_e = 5,9$, стандартное отклонение $SD = 3,28$ и в КГ $M_e = 8,1$, $SD = 3,62$). На основе критерия Краскела-Уоллиса обнаружены различия по показателю зависимой позиции на 3-м срезе ($\alpha = 0,003 \leq 0,01$), при этом в ЭГ2 значения ниже, чем в двух других группах (ранги ЭГ1 — 49,20, КГ — 43,62, ЭГ2 — 20,53). Далее, критерий Краскела-Уоллиса показал значимые различия по агрессивной позиции на 2-м срезе ($\alpha = 0,016 \leq 0,05$), при самых низких значениях по данному показателю в ЭГ2 (ранги: ЭГ1 — 49,56, КГ — 39,87,

Таблица 1

Сравнение показателей значений между группами ЭГ1, ЭГ2, КГ по методике Л. Михельсона по трем срезам (в анализе различий между группами применены критерий Краскела—Уоллиса, метод множественных сравнений и парных сравнений, критерий Манна-Уитни)

Шкала	Статистика критерия Краскела—Уоллиса	Уровень значимости	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по классам (с поправкой Бонферрони)
Первый срез			
Зависимая позиция	2,109	0,348	-
Компетентная позиция	4,598	0,100	-
Агрессивная позиция	3,033	0,219	-
Второй срез			
Зависимая позиция	8,272	0,059*	-
Компетентная позиция	14,492	0,001	ЭГ1 и КГ; $\alpha=1,000>0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,001\leq 0,001$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,029\leq 0,05$
Агрессивная позиция	8,252	0,016	ЭГ1 и КГ; $\alpha=0,012\leq 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,04\leq 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,884>0,05$
Третий срез			
Зависимая позиция	11,522	0,003	ЭГ1 и КГ; $\alpha=1,000>0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,003\leq 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,085>0,05^{**}$
Компетентная позиция	8,252	0,016	ЭГ1 и КГ; $\alpha=0,777>0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,013\leq 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,401>0,05$
Агрессивная позиция	4,936	0,085***	-

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha\leq 0,05$.

ЭГ2 — 32,31). Наконец, с помощью критерия Манна-Уитни выявлены значимые различия по показателю агрессивной позиции на 3-м срезе ($\alpha=0,034\leq 0,05$). Выяснилось, что в ЭГ2 значения ниже, чем в ЭГ1 ($Me=5,3$, $SD=3,46$ и в ЭГ1 $Me=7,3$, $SD=3,73$).

Особенно ярко проявились различия между группами ЭГ1 и ЭГ2 — в первой выше показатель агрессивной позиции, во второй — компетентной. Стоит отметить, что между ЭГ1 и КГ на 2-м и 3-м срезах значимых изменений не обнаружено.

В ходе эксперимента в КГ на 2-м и 3-м срезах по отношению к 1-му срезу зафиксировано *повышение агрессивной позиции и уменьшение компетентной*. На основе критерия Уилкоксона выявлено значимое повышение показателей от 1-го ко 2-му срезу $\alpha=0,004\leq 0,01$ и от

1-го к 3-му срезу $\alpha=0,007\leq 0,01$ (количество «-» отрицательных рангов 2, «+» положительных 13 и «-» рангов 6 и «+» 14 соответственно). По шкале компетентной позиции критерий Уилкоксона показал значимое понижение от 1-го ко 2-му срезу ($\alpha=0,031\leq 0,05$, «-» рангов 12 и «+» 5) и от 1-го к 3-му срезу ($\alpha=0,033\leq 0,05$, «-» рангов 13 и «+» 7).

Внутригрупповая динамика показателей по агрессивной и компетентной позициям в ЭГ1 схожа с ситуацией в КГ — отмечается *повышение показателя агрессивной позиции и снижение показателя компетентной позиции* (но в ЭГ1 снижение компетентной позиции проявилось только между 1-м и 3-м срезами). В анализе данных применен критерий Уилкоксона, который выявил значимое повышение показателя агрессивной позиции от 1-го ко

Таблица 2

Динамика внутригрупповых показателей по первому, второму и третьему срезам в ЭГ1, ЭГ2, КГ по методике Л. Михельсона (применены критерий Фрийдмана, метод множественных сравнений и парных сравнений, критерий Уилкоксона)

Шкала	Уровень значимости критерия Фрийдмана	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по группам (с поправкой Бонферрони)	Уровень значимости критерия Уилкоксона. Проведен дополнительный анализ к критерию Фрийдмана	Тенденция по сдвигам (сравниваются отрицательные и положительные ранги)
ЭГ1				
Зависимая позиция	0,413	-	-	-
Компетентная позиция	0,180	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,102>0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,029\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,775>0,05$	вход > выход -
Агрессивная позиция	0,181	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,009\leq 0,01$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,040\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,892>0,05$	вход < выход вход < выход -
КГ				
Зависимая позиция	0,912	-	-	-
Компетентная позиция	0,152	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,031\leq 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,033\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,895>0,05$	вход > выход вход > выход -
Агрессивная позиция	0,024	1 и 2 срезы; $\alpha=0,092>0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,076>0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000>0,05$	1 и 2 срезы; $\alpha=0,004\leq 0,01$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,007\leq 0,01$ -	вход < выход вход < выход -
ЭГ2				
Зависимая позиция	0,581	-	-	-
Компетентная позиция	0,589	-	-	-
Агрессивная позиция	0,559	-	-	-

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha\leq 0,05$.

2-му срезу $\alpha=0,009\leq 0,01$ и от 1-го к 3-му срезу $\alpha=0,040\leq 0,05$ (ранги: «-» 7 и «+» 16, «-» 9 и «+» 15 соответственно), а также понижение показателя компетентной позиции между 1-м и 3-м срезами ($\alpha=0,029\leq 0,05$, «-» 16 и «+» 8).

Внутри ЭГ2 по всем примененным методам значимых различий не обнаружено.

Необходимо отметить, что во всех исследуемых группах не проявилось значимых различий между 2-м и 3-м срезами, а также не наблюдается внутригрупповой динамики в отношении шкалы зависимой позиции.

Таким образом, участие в театральном проекте не оказало влияния на внутригруппо-

вую динамику в ЭГ2, но, в сравнении с КГ и ЭГ1, в ЭГ2 на 2-м и 3-м срезах выше показатель компетентной позиции и ниже зависимой, агрессивной позиций. Для ЭГ1 ситуация противоположная — не обнаружено значимых различий на 2-м и 3-м тестировании по сравнению с КГ, при этом внутри группы в ходе проекта повысился показатель агрессивной позиции и понизился показатель компетентной позиции.

Балльная интерпретация результатов по методике социализированности подростков М.И. Рожкова показала схожую ситуацию с балльной интерпретацией результатов теста коммуникативных умений Л. Михельсона: во

всех трех срезах по всем четырем шкалам все три группы продемонстрировали среднюю степень показателей, за исключением ЭГ2 в 1-м срезе, которая обладала на входе в проект низкой степенью показателя приверженности гуманистическим нормам, что отражено в статистическом анализе данных.

Анализ входного тестирования показал отсутствие значимых различий между группами по всем шкалам (критерий Краскела-Уоллиса, $\alpha > 0,05$, см. табл. 3). Но так как по шкале «приверженность гуманистическим нормам» значение $\alpha = 0,061$ (указывает на наличие тенденции), был проведен дополнительный анализ с помощью критерия

Манна-Уитни. Выяснилось, что показатели в ЭГ2 значимо меньше, чем в КГ ($\alpha = 0,01 \leq 0,01$, в ЭГ2 $Me = 1,8$, $SD = 0,43$ и в КГ $Me = 2,3$, $SD = 0,61$).

Анализ межгрупповых различий по трем группам на 2-м и 3-м срезах показал, что в ЭГ2 значимо выше показатели по сравнению с КГ и ЭГ1 по всем шкалам, кроме показателя социальной автономности (табл. 3). По «приверженности гуманистическим нормам» в ЭГ2 показатели на 2-м и 3-м срезах выше по сравнению с КГ и на 2-м срезе по сравнению с ЭГ1 (критерий Краскела-Уоллиса, 2-ой срез $\alpha = 0,001 \leq 0,001$, парные сравнения КГ и ЭГ2 $\alpha = 0,002 \leq 0,05$ и ЭГ1 и

Таблица 3

Сравнение показателей значений между группами ЭГ1, ЭГ2, КГ по методике социализированности подростков М.И. Рожкова по трем срезам (в анализе различий между группами применены критерий Краскела—Уоллиса, метод множественных и парных сравнений, критерий Манна-Уитни)

Шкала	Статистика критерия Краскела—Уоллиса	Уровень значимости	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по группам (с поправкой Бонферрони)
Первый срез			
Социальная адаптированность	0,713	0,700	-
Автономность	2,671	0,263	-
Социальная активность	2,520	0,284	-
Приверженность гуманистическим нормам	5,604	0,061*	-
Второй срез			
Социальная адаптированность	10,478	0,005	ЭГ1 и КГ; $\alpha = 0,267 > 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha = 0,337 > 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha = 0,004 \leq 0,01$
Автономность	4,760	0,093**	-
Социальная активность	4,897	0,086***	-
Приверженность гуманистическим нормам	15,525	<0,001	ЭГ1 и КГ; $\alpha = 1,000 > 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha = 0,003 \leq 0,01$ КГ и ЭГ2; $\alpha = 0,002 \leq 0,01$
Третий срез			
Социальная адаптированность	2,511	0,285	-
Автономность	0,991	0,609	-
Социальная активность	1,869	0,393	-
Приверженность гуманистическим нормам	7,650	0,022	ЭГ1 и КГ; $\alpha = 1,000 > 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha = 0,180 > 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha = 0,025 \leq 0,05$

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha \leq 0,05$.

ЭГ2 $\alpha=0,003 \leq 0,05$, ранги ЭГ1 — 32,70, КГ — 30,81, ЭГ2 — 52,58; 3-й срез $\alpha=0,022 \leq 0,05$, парные сравнения КГ и ЭГ2 $\alpha=0,025 \leq 0,05$, ранги: ЭГ1 — 37,09, КГ — 31,36, ЭГ2 — 48,39). Далее, в ЭГ2 значимо выше показатель социальной адаптированности на 2-м срезе по сравнению с КГ (критерий Краскела-Уоллиса, $\alpha=0,005 \leq 0,01$, парные сравнения КГ и ЭГ2 $\alpha=0,004 \leq 0,01$, ранги: ЭГ1 — 39,26, КГ — 27,85, ЭГ2 — 48,81). Анализ посредством критерия Манна-Уитни выявил, что в ЭГ2 показатели значений по 2-му срезу по

шкале социальной активности значимо выше, чем в ЭГ1 ($\alpha=0,038 \leq 0,05$, в ЭГ2 $Me=2,8$, $SD=0,60$ и в ЭГ1 $Me=2,4$, $SD=0,67$).

Таким образом, участие ЭГ1 в театральном проекте способствовало повышению показателя социальной активности к окончанию исследования, но в сравнении с КГ значимых различий не проявилось. В ЭГ2 видна внутригрупповая динамика по всем шкалам и значимо более высокие показатели по сравнению с КГ по всем шкалам, кроме показателя автономности.

Таблица 4

Динамика внутригрупповых показателей по первому, второму и третьему срезам в ЭГ1, ЭГ2 и КГ по методике М.И. Рожкова (применены критерий Фридмана, метод множественных и парных сравнений, критерий Уилкоксона)

Шкала	Уровень значимости критерия Фридмана	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по классам (с поправкой Бонферрони)	Уровень значимости критерия Уилкоксона. Проведен дополнительный анализ к критерию Фридмана	Тенденция по сдвигам (сравниваются отрицательные и положительные ранги)
7А				
Социальная адаптированность	0,075	-	-	-
Автономность	0,932	-	-	-
Социальная активность	0,017	1 и 2 срезы; $\alpha=0,403 > 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,016 \leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,588 > 0,05$	-	-
Приверженность гуманистическим нормам	0,358	-	-	-
7Б				
Социальная адаптированность	0,276	-	-	-
Автономность	0,030	1 и 2 срезы; $\alpha=0,041 \leq 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,161 > 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000 > 0,05$	-	-
Социальная активность	0,078	-	-	-
Приверженность гуманистическим нормам	0,549	-	-	-
7В				
Социальная адаптированность	0,158	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,017 \leq 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,025 \leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,102 > 0,05$	вход < выход вход < выход -

Шкала	Уровень значимости критерия Фридмана	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по классам (с поправкой Бонферрони)	Уровень значимости критерия Уилкоксона. Проведен дополнительный анализ к критерию Фридмана	Тенденция по сдвигам (сравниваются отрицательные и положительные ранги)
Автономность	0,103	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,059>0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,046\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,536>0,05$	- вход < выход
Социальная активность	<0,001	1 и 2 срезы; $\alpha<0,002\leq 0,01$ 1 и 3 срезы; $\alpha<0,007\leq 0,01$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000>0,05$	-	-
Приверженность гуманистическим нормам	<0,001	1 и 2 срезы; $\alpha<0,001$ 1 и 3 срезы; $\alpha<0,001$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000>0,05$	-	-

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha\leq 0,05$.

В ходе участия в театральном проекте существенные изменения во 2-м и 3-м срезах тестирования по отношению к 1-му срезу отмечены в ЭГ2 — по всем шкалам есть значимые повышения показателей (критерий Фридмана $\alpha\leq 0,001$ по шкале социальной активности (парные сравнения: 1-й срез — 1,45, 2-й срез — 2,32, 3-й срез — 2,23) и по шкале приверженности гуманистическим нормам (1-й срез — 1,31, 2-й срез — 2,40, 3-й срез — 2,39); в анализе показателей социальной адаптированности и автономности использован критерий Уилкоксона, 1-й и 3-й срезы по обеим шкалам $\alpha\leq 0,05$, по показателю социальной адаптированности еще и между 1-й и 2-й срезами $\alpha=0,017\leq 0,05$, см. табл. 4).

Другая экспериментальная группа ЭГ1, наравне с КГ во время проведения исследования по большей части сохранила исходные показатели. Значимое *повышение в ЭГ1 достигнуто только на 3-м этапе проекта по шкале социальной активности* (критерий Фридмана, $\alpha=0,017\leq 0,05$, метод множественных и парных сравнений: между 1-м и 3-м срезами $\alpha=0,016\leq 0,05$, ранги: 1-й срез — 1,60, 2-й срез — 2,02, 3-й срез — 2,37).

В КГ на 2-м срезе отмечается повышение показателя автономности (критерий Фридмана, $\alpha=0,030\leq 0,05$, метод множественных сравнений с применением парных сравнений: 1-й срез — 1,35, 2-й срез — 2,31, 3-й срез — 2,14).

Во всех группах не выявлено значимых различий между 2-м и 3-м срезами. На примере с группой ЭГ2 это можно интерпретировать как устойчивость к внешнему воздействию в течение года. *Полученные в ходе участия в театральном проекте коммуникативные навыки подростки ЭГ2 сохранили.*

Для понимания различий в результатах двух экспериментальных групп, несмотря на их равные позиции в начале исследования, результаты тестирования были дополнены анализом интервью с педагогами, классными руководителями и подростками из ЭГ1 и ЭГ2 для обозначения содержательных характеристик в поведении ребят. Были установлены следующие факторы влияния:

- *готовность к творческой работе.* ЭГ2 имела разнообразный опыт творческой работы до участия в исследовании, например, периодически принимали участие в литературной гостиной. Также на занятиях подростки данной группы, в отличие от ЭГ1, демонстрировали более развитые навыки смыслового чтения, чтения вслух, анализа прочитанного. Большинство школьников из ЭГ2 четко выполняли домашнюю работу (например, написать обзор на экскурсию в Мелихово, подобрать документальный материал по теме, представить события рассказа в виде новостной газетной сводки или стихотворной басни), в то время как

ЭГ1 избегал выполнения такого рода заданий.

- *готовность к самостоятельной работе.*

ЭГ2 с большим интересом выполняла поисковые задания, обращалась к сторонним людям и организациям (например, написала письмо-запрос в местный краеведческий музей, сформировала опросник для интервью). У подростков во многом уже была сформирована мотивация к разрешению сложной задачи и готовность осуществить пробу нового действия, в то время как ЭГ1 отличал страх не выполнить новое задание, привычка получать четкое руководство и помощь от взрослых, что, в конечном итоге, можно рассматривать как слабую инициативность. На практике такая разница между двумя экспериментальными группами реализовалась в разделении функций: ЭГ1 взяла на себя ответственность за техническую поддержку процесса создания и представления спектаклей (монтаж видеороликов, рисование стенгазет, звукорежиссерская и операторская работа), в то время как ЭГ2 «собрала» оба сценария к спектаклям.

Таким образом, несмотря на то, что по входному контролю по показателям коммуникации и социализации подростки из всех трех групп находились в равных позициях, предыдущий опыт участия в школьной жизни, сформированность навыков (например, чтения и самоорганизации), а также готовность к новым пробам повлияли на то, как подростки использовали предоставляемые театральную деятельность возможности. Для ЭГ2 деятельностная технология стала площадкой для развития и закрепления навыков социализации и коммуникации, в то время как подростки из ЭГ1 только начинали пробовать себя в новых ролях и видах деятельности, опираясь на поддержку взрослых и помощь более опытных сверстников из ЭГ2. Так, школьники из ЭГ1 сконцентрировались на технических навыках и игровых аспектах, нежели на творческих.

Стоит отметить, что в интервью подростки из обоих экспериментальных классов отметили качественные улучшения в коммуникации, расширение социальных контактов как внутри класса, так и между классами: «у нас и так

дружный класс, но мы стали с другими больше общаться» (ученица Ди., ЭГ2), «мы стали сплоченнее, друг друга поддерживали» (девочка Эр., ЭГ2), «отдельное воспоминание будет — то, что мы вместе собирались, вместе проводили время, это было очень приятно видеть всех в сборе» (девочка Вер., ЭГ2). Интересно, что многие подростки из обеих групп акцентировали рост продуктивности работы в командах и установление крепких межличностных связей именно на первом этапе исследования. Также в интервью подростки были склонны не отмечать изменения в коммуникации во втором этапе проекта. Например, ученик ЭГ2 Мак. отметил: «... в этом году [второй этап исследования] мы и так все дружили... ах да, благодаря прошлому году мы начали дружить классами». Высказывания именно учеников ЭГ2 также подтверждают усиление компетентной позиции в коммуникации в данной группе относительно ЭГ1 и КГ.

Стоит отметить, что наблюдения педагогов за учениками из ЭГ1 совпадают с мнением учеников из ЭГ2 об улучшении коммуникации и установлении дружеских отношений, что не получило подтверждения в ходе анализа результатов тестирования. Так, учитель русского языка и литературы в ЭГ1 обратила внимание не только на общую обстановку в классе, но и на общение учеников со взрослыми: «Изменился психологический климат в классе, ребята стали общаться достаточно спокойно друг с другом... сейчас общаются теплее, появилась осознанность в отношениях. Ребята стали находить способы решения конфликтов... Театральный проект содействовал становлению дружеских отношений как среди одноклассников, так и подростков других классов. Изменилось общение со взрослыми, такое общение стало более культурным, сдержанным, ребята стали справляться с эмоциями — стали больше думать, прежде чем высказывать свое мнение взрослым...».

Также педагоги высказали мнение, что повышение показателя агрессивной позиции в ЭГ1 и КГ, возможно, было за счет накопившегося стресса из-за окончания учебного года (2-й и 3-й срезы проводились в мае 2023 г. и 2024 г. соответственно).

Заключение

В результате исследования были получены данные, которые позволяют обозначить возможности театральной деятельности для практического применения в школьном образовании. Основной вывод работы состоит в том, что специально организованная работа с подростками способствует интериоризации гуманистических ценностей, то есть принятию на основе свободного выбора и воспроизведению в собственном поведении в процессе коммуникации.

Учащиеся из ЭГ2 в ходе участия в проекте проявили высокую включенность: участвовали во всех мероприятиях и выполняли творческие задания, многие из которых были рассчитаны на самостоятельное освоение материала. В итоге у них усилилась «компетентная позиция» по сравнению с КГ на выходе из эксперимента и значительно повысились внутригрупповые показатели по «социальной адаптивности», «социальной активности», «приверженности гуманистическим нормам».

Учащиеся из ЭГ1 по большей части проявляли интерес к техническому обеспечению процесса создания театрального представления, чаще нуждались в поддержке взрослых. Кроме того, им потребовалось больше времени для приобретения новых навыков, так, количественные данные выявили повышение показателя «социальной активности» внутри группы только на третьем срезе. Качественный анализ интервью с педагогами и подростками показал улучшение психологического климата, появление конструктивных практик по выстраиванию социального взаимодействия друг с другом. Стоит отметить, что в данной группе повысился показатель по «агрессивной позиции», в том числе и за счет понижения «показателя компетентной

позиции». Современные исследования показывают, что агрессия в коммуникации может играть положительную роль в процессе взросления — выступать «активатором к самоутверждению», способом заявить о себе, отстаивать свое мнение, конкурировать, провоцировать на взаимодействие окружающих или, наоборот, защититься от сверстников, перестроить отношение к себе, заняв иное место в иерархии в группе [1; 2]. В перспективе требуются дополнительные исследования о роли агрессивной позиции в подростковом периоде и ее связи с театральной деятельностью.

В КГ также отмечаются внутригрупповые изменения — снижение значений по компетентной позиции, повышение агрессивности. Возможно, негативные изменения в КГ произошли из-за стресса, связанного с окончанием учебного года, так как 2-ой и 3-й срезы осуществлялись в мае 2023 г. и 2024 г. соответственно. С другой стороны, в отсутствие влияния театральной деятельности подростки данной категории не изменили своей позиции в отношении других классов (не завязали дружеских контактов), продолжили отрешенно относиться к социальной жизни школы, сконцентрировались на индивидуальных достижениях, что подтверждает рост показателя автономности между 1-м и 2-м срезами.

Результаты лонгитюдного исследования демонстрируют устойчивость полученных подростками в ходе участия в театральном проекте коммуникативных навыков к внешнему воздействию. Сравнение данных между вторым и третьим срезами, особенно на примере ЭГ2, не выявило значимых различий: показатели значений на втором срезе практически полностью сохранили свои позиции на третьем.

Литература

1. Анненкова В.Г. Теоретический анализ проблемы агрессивного поведения подростков // Базис. 2019. Том 6. № 2. С. 79—88.
2. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Подростковая агрессия как психологическая проблема // АНИ: педагогика и психология. 2020. Том 31. № 2. С. 319—322.
3. Демин П.Н., Елкина И.М. Современные проблемы социализации подростков и поиски

- путей их решения в зарубежной педагогике // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. С. 133—152. DOI:10.31862/2073-9613-2021-3-133-152
4. Гильбух Ю.З. Тест-опросник коммуникативных умений: Психологи-школьнику. Киев: НПЦ Перспектива, 1995. № 3. 17 с.
5. Коммуникация подростков в социальных сетях: новые возможности / Хуснутдинова М.Р. [et al.] // Сибирский психологический журнал. 2023. № 90. С. 124—140. DOI:10.17223/17267080/90/

6. Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2015. Том 8. № 39. С. 1—14. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/571> DOI:10.54359/ps.v8i39.571
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.
8. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театр как деятельность технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 52—64. DOI:10.17759/pse.2022270105
9. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельность технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 61—69. DOI:10.17759/chp.2023190208
10. Alfonso-Benlliure V., Teruel T.M. To perform or not to perform, that is the question: Drama activities and psychological wellbeing in adolescence // Applied theatre research. 2023. Vol. 11. № 2. P. 155—173. DOI:10.1386/atr_00082_1
11. Batdi V., Elaldi S. Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis // International journal of research in education and science. 2020. Vol. 6. № 3. P. 435—457. DOI:10.46328/ijres.v1i1.962
12. Dawson K., Lee B.K. Drama-based pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect. 2016. 260 p.
13. Deeper engagement with live theater increases middle school students' empathy and social perspective taking / R. Troxler [et al.] // Applied developmental science. 2023. Vol. 27. № 4. P. 352—372. DOI:10.1080/10888691.2022.2096610
14. Dobrea A.G., Jicman A.D. Optimizing teenagers' social-emotional and communication skills in a pandemic context supported by theatre games // Revista De Psihologie. 2022. Vol. 68. № 2. P. 133—150.
15. Does adolescents' social anxiety trigger problematic smartphone use, or vice versa? A comparison between problematic and unproblematic smartphone users / Wei X. [et al.] // Computers in human behavior. 2022. Vol. 140. № 3. P. 107—117. DOI:10.1016/j.chb.2022.107602
16. 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.
17. Improving interpersonal skills through the application of active learning approach: theatre based-games / Nor N.B.M. [et al.] // Multilingual academic journal of education and social sciences. 2022. Vol. 10. № 1. P. 54—68.
18. Morelli L., Alby F. Exploring social theatre's impact on soft skills development in adolescents: a qualitative inquiry // Psychology Hub. 2024. Vol. 41. № 2. P. 63—70. DOI:10.13133/2724-2943/18409
19. Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M.J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 - a theoretical framework and application to dyadic peer relationships // Clinical child and family psychology review. 2018. Vol. 21. № 3. P. 267—294. DOI:10.1007/s10567-018-0261-x

References

1. Annenkova V.G. Teoreticheskij analiz problemy agressivnogo povedeniya podrostkov [Theoretical analysis of the problem of aggressive behavior in adolescents]. *Bazis = Basis*, 2019. Vol. 6, no. 2, pp. 79—88.
2. Devdariani N.V., Rubtsova E.V. Podrostkovaya agressiya kak psihologicheskaya problema [Teenage aggression as a psychological problem]. *ANL: pedagogika i psihologiya = ANL: pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 31, no. 2, pp. 319—322. (In Russ.).
3. Demin P.N., Elkina I.M. Sovremennye problemy socializacii podrostkov i poiski putej ih resheniya v zarubezhnoj pedagogike [Modern problems of socialization of adolescents and the search for ways to solve them in foreign pedagogy]. *Prepodavatel XXI vek = Teacher of the XXI century*, 2021, no. 3, pp. 133—152. DOI:10.31862/2073-9613-2021-3-133-152 (In Russ.).
4. Gilbukh Y.Z. Test-oprosnik kommunikativnyh umenij: Psihologi-shkol'niku [Test-questionnaire of communication skills: School psychologists]. Kyiv: NPC Perspective, 1995, no. 3. 17 p. (In Russ.).
5. Khusnutdinova M.R. [et al.] Kommunikaciya podrostkov v social'nyh setyah: novye vozmozhnosti [Communication of teenagers in social networks: new opportunities]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian psychological journal*, 2023, no. 90, pp. 124—140. DOI:10.17223/17267080/90/ (In Russ.).
6. Marcinkovskaya T.D., Chumicheva I.V. Problema socializacii podrostkov v sovremennom multikul'turnom prostranstve [The problem of socialization of adolescents in the modern multicultural space]. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2015. Vol. 8, no. 39, pp. 1—14. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/571>. DOI:10.54359/ps.v8i39.571
7. Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. Organizaciya vospitatel'nogo processa v shkole [Organization of the educational process at school]. Moscow: Humanite. ed. VLADOS center, 2000. 256 p.

8. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Solov'eva A.G. Teatr kak deyatel'nostnaya tekhnologiya vospitaniya i formirovaniya lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov [Drama as an Educational Technology and a Tool for Achieving Personal Educational Results]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 52—64. DOI:10.17759/pse.2022270105 (In Russ.).
9. Rubtsova O.V. Rolevoe eksperimentirovanie podrostkov v kontekste idej L.S. Vygotskogo: deyatel'nostnaya tekhnologiya «Mul'timedia-teatr» [Role-playing experimentation of adolescents in the context of the ideas of L.S. Vygotsky: activity technology "Multimedia theater"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 61—69. DOI:10.17759/chp.2023190208
10. Alfonso-Benlliure V., Teruel T.M. To perform or not to perform, that is the question: Drama activities and psychological wellbeing in adolescence. *Applied theatre research*, 2023. Vol. 11, no. 2, pp. 155—173. DOI:10.1386/atr_00082_1
11. Batdi V., Elaldi S. Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International journal of research in education and science*, 2020. Vol. 6, no. 3, pp. 435—457. DOI:10.46328/ijres.v1i1.962
12. Dawson K., Lee B.K. Drama-based pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect, 2016. 260 p.
13. R. Troxler [et al.]. Deeper engagement with live theater increases middle school students' empathy and social perspective taking. *Applied developmental science*, 2023. Vol. 27, no. 4, pp. 352—372. DOI:10.1080/10888691.2022.2096610
14. Dobrea A.G., Jicman A.D. Optimizing teenagers' social-emotional and communication skills in a pandemic context supported by theatre games. *Revista De Psihologie*, 2022. Vol. 68, no. 2, pp. 133—150.
15. Wei X. [et al.]. Does adolescents' social anxiety trigger problematic smartphone use, or vice versa? A comparison between problematic and unproblematic smartphone users. *Computers in human behavior*, 2022. Vol. 140, no. 3, pp. 107—117. DOI:10.1016/j.chb.2022.107602
16. Eriksson S.A., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education". *Journal of Applied Statistics*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 403—408. DOI:10.1080/13569783.2014.954814
17. Nor N.B.M. [et al.]. Improving interpersonal skills through the application of active learning approach: theatre based-games. *Multilingual academic journal of education and social sciences*, 2022. Vol. 10, no. 1, pp. 54—68.
18. Morelli L., Alby F. Exploring social theatre's impact on soft skills development in adolescents: a qualitative inquiry. *Psychology Hub*, 2024. Vol. 41, no. 2, pp. 63—70. DOI:10.13133/2724-2943/18409
19. Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M.J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1- a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical child and family psychology review*, 2018. Vol. 21, no. 3, pp. 267—294. DOI:10.1007/s10567-018-0261-x

Информация об авторах

Поскакалова 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: poskakalova@gmail.com

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна, кандидат социологических наук, старший 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/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Poskakalova, 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: poskakalova@gmail.com

Margarita R. Khusnutdinova, PhD in Sociology, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Получена 30.09.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 30.09.2024

Accepted 30.12.2024