

Научная статья | Original paper

От экрана к сцене: снижение зависимости подростков от смартфона средствами театральной деятельности при работе с зоной ближайшего развития

Т.А. Посакалова ✉, М.Р. Хуснутдинова, О.В. Саломатова

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ poskakalova@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Зависимость от смартфона среди подростков представляет собой поведенческую аддикцию с нарушением контроля, симптомами отмены и функциональными нарушениями. Несмотря на высокую распространенность проблемы в подростковой среде, адресных исследований, посвященных возможным способам ее решения посредством в том числе театральной деятельности, на сегодняшний день крайне мало. Представленная работа выполнена в традиции культурно-исторической научной школы с опорой на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и концепции переживания. **Целью** представленного здесь исследования было оценить эффективность деятельностной технологии «Мультимедиа-театр» как средства профилактики и коррекции зависимости от смартфона у подростков, обуславливающих ее воздействие факторов. **Гипотеза.** Специально организованная театральная деятельность способствует снижению зависимости от смартфона у подростков. **Методы и материалы.** Выборку исследования составили подростки 14–15 лет (две экспериментальные и контрольная группы общим объемом 81 человек). Подростки принимали участие в программе занятий «Мультимедиа-театр» с февраля по май 2024 г. Всего было проведено 24 сессии по 90 минут. Участники проходили входное и выходное тестирование по методике «Шкала зависимости от смартфона» (Шейнов, 2020). Кроме того, было проведено интервью с подростками (N = 18), педагогами (N = 4) и родителями (N = 2). **Результаты.** Анализ полученных количественных данных позволил зафиксировать снижение показателя «толерантность» и тенденции в снижении «интегрального показателя зависимости», показателей «нарушение повседневной жизни» и «чрезмерное использование». Качественный анализ показал содержательный характер выявленных изменений, установив у участников исследования развитие навыков социального взаимодействия, укрепление социальных отношений, предпочтение реального общения виртуальному, формирование способов самопрезентации, альтернативных цифровым. **Выводы.** Деятельностная технология «Мультимедиа-театр» может стать способом профилактики и коррекции зависимости от смартфонов у подростков. Полученные результаты носят

предварительный характер, требуются дальнейшие исследования эффективности этой модели в работе с подростками.

Ключевые слова: зависимость от смартфона, подростки, театральная деятельность, зона ближайшего развития, ролевое экспериментирование, культурно-историческая теория

Финансирование. Исследование «Организация и психолого-педагогическое сопровождение театральной деятельности подростков в школе: научно-методический комплекс» выполнено при финансовой поддержке Московского государственного психолого-педагогического университета в рамках внутреннего конкурса по реализации научно-исследовательских работ.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: Хуснутдинова, М.Р., Посакалова, Т.А. (2025). База данных по тесту «Шкала зависимости от смартфона» в адаптации В.П. Шейнова. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва.

Для цитирования: Посакалова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р., Саломатова, О.В. (2025). От экрана к сцене: снижение зависимости подростков от смартфона средствами театральной деятельности при работе с зоной ближайшего развития. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 87–104. <https://doi.org/10.17759/pse.2025000003>

From screen to stage: reducing adolescents' smartphone addiction through theatrical activities in the zone of proximal development

T.A. Poskakalova ✉, M.R. Khusnutdinova, O.V. Salomatova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ poskakalova@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Smartphone addiction among adolescents is a behavioral addiction characterized by impaired control, withdrawal symptoms, and functional impairments. Despite the high prevalence of the problem among adolescents, there is currently limited targeted research on possible solutions, including the drama approach. The presented work is conducted in the tradition of the cultural-historical scientific school, based on the ideas of L.S. Vygotsky about the zone of proximal development and the concept of “perezhivanie”. **Objective.** To evaluate the effectiveness of the “Digital Theater” activity technology for the prevention and correction of smartphone addiction in adolescents, to analyze the psychological and pedagogical aspects contributing to its impact. **Hypothesis.** Specially organized theatrical activities help reduce smartphone addiction among adolescents. **Methods and materials.** The study sample consisted of 81 adolescents aged 14–15 (two experimental groups and a control group). The adolescents participated in the “Digital Theater” program from February to May 2024. They took part in 24 drama sessions 90-minutes each. Participants completed pre- and post-testing procedures with Smartphone Addiction Scale (Sheynov, 2020). Additionally, qualitative interviews with adolescents were conducted (N = 18), teachers (N = 4), and parents (N = 2). **Results.** The analysis of the quantitative data allows us to conclude

that there was a decrease in the tolerance indicator, as well as tendencies toward a reduction in the disruption of daily life, the overall addiction indicator, and the overuse indicator. The qualitative analysis reveals the nature of these changes, indicating that the study participants developed social interaction skills, strengthened their social relationships, preferred real communication over virtual communication, and acquired self-presentation approaches and skills as alternatives to digital methods. **Conclusions.** The “Digital Theater” activity-based technology may serve as a means to prevent and treat smartphone addiction in adolescents. The results are preliminary; further research is needed to assess the effectiveness of this model when applied to different youth groups.

Keywords: smartphone addiction, adolescents, theatrical activities, zone of proximal development, role experimentation, cultural-historical theory

Funding. The research “Organization and psychological and pedagogical support of theatrical activities of teenagers at school: scientific and methodological complex” was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education as part of an internal competition for the implementation of scientific research work.

Supplemental data. Datasets are available from Khusnutdinova, M.R., and Poskakalova, T.A. (2025). Database of the test “Smartphone Addiction Scale,” adapted by V.P. Sheynov. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow.

For citation: Poskakalova, T.A., Khusnutdinova, M.R., Salomatova, O.V. (2025). From screen to stage: reducing adolescents’ smartphone addiction through theatrical activities in the zone of proximal development. *Psychological Science and Education*, 30(6), 87–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025000003>

Введение

В настоящее время исследователями по всему миру фиксируется стремительное распространение среди подростков смартфонов как ключевого инструмента коммуникации, получения информации и развлечения. По данным на 2023 год, распространение смартфонов среди подростков 12–14 лет достигает критических показателей: 90% в России (Дети в интернете, 2023), 98% в США и Великобритании (Teens, social media and technology, 2024; Wood et al., 2023). При этом широкое распространение этих устройств часто сопровождается рисками в их использовании (Abi-Jaoude et al., 2020; Mayerhofer et al., 2024; Merkaš et al., 2024).

Согласно эмпирическим данным, в России старшие подростки проводят за экранами смартфонов от 3,5 до 6 часов ежедневно, существенно превышая рекомендованное экранное время (Опрос: Российские стар-

шеклассники, 2024). Лонгитюдные исследования подтверждают, что зависимость от смартфона (далее — ЗС) негативно влияет на качество межличностных отношений, способствует академической прокрастинации (систематическое откладывание учебных задач), снижению успеваемости и вовлеченности в школьную жизнь (Chen et al., 2024). Кроме того, смартфоны представляют собой multifunctional платформу доступа к различным потенциально аддиктивным приложениям (социальные сети, видеохостинги, мессенджеры, игры), что обуславливает множественность паттернов проблемного использования и усложняет разработку эффективных интервенций (Nawaz, 2023).

В настоящем исследовании под *зависимостью от смартфона* понимается поведенческая аддикция, характеризующаяся нарушением контроля над использованием устройства, симптомами отмены при пре-

крашении использования, продолжающимся чрезмерным использованием вопреки негативным последствиям и функциональными нарушениями в нескольких сферах жизни (Lin et al., 2016). Важно разграничить ЗС от смежных конструкторов. *Проблемное использование смартфона* (problematic smartphone use, PSU) описывает более широкий спектр дисфункциональных паттернов использования, не обязательно достигающих клинического уровня зависимости (Candussi, 2023), тогда как *чрезмерное использование* характеризуется преимущественно количественным показателем экранного времени без обязательного наличия компульсивности и функциональных нарушений (Nawaz, 2024).

Несмотря на ряд исследований, в которых говорится о компенсаторной функции цифровой коммуникации (Rudolf et al., 2024), в других исследованиях было показано, что социальные функции смартфонов не смягчают, а, напротив, усиливают их негативное воздействие на психическое здоровье подростков (Abi-Jaoude et al., 2020; Mayerhofer et al., 2024; Merkaš et al., 2024). Данный феномен объясняется тем, что опосредованное смартфоном взаимодействие зачастую заменяет, а не дополняет офлайн-общение, что приводит к дефициту глубоких эмоциональных связей, критически важных для психологического благополучия в подростковом возрасте. Эти данные обосновывают необходимость разработки программ, направленных не на ограничение использования смартфонов через внешний контроль, но на создание альтернативных офлайн-практик, способных конкурировать с цифровыми активностями по степени эмоциональной насыщенности, социальной значимости и удовлетворения базовых возрастных потребностей подростков (Liu et al., 2020; Salepaki et al., 2025).

В современной научной литературе отмечается растущий интерес к изучению возможностей применения экспериментальных программ, направленных на коррекцию профилактики ЗС. В подростковой и юношеской среде особое место занимают программы, основанные на театральной деятельности

и различных направлениях драмы. Как показано в ряде исследований (Leather et al., 2019; Berghs et al., 2022; Summer, 2018), различные театральные программы помогают подросткам справляться с поведенческими зависимостями и сопутствующими проблемами, такими как депрессия и импульсивность. При этом в отечественной науке крайне мало исследований, адресно посвященных возможностям применения театральной деятельности для профилактики и коррекции зависимого поведения у подростков.

В 2024 году на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ был реализован исследовательский проект, направленный на комплексное изучение применения технологии «Мультимедиа-театр» в подростковой среде. Одной из его центральных задач стала оценка эффективности данной технологии для профилактики и коррекции зависимости от смартфона, обуславливающих ее воздействие факторов.

Применительно к изучению проблемы зависимости от смартфона театральная деятельность рассматривается нами через ряд характеристик, потенциально способствующих снижению ЗС. Во-первых, ролевое экспериментирование предоставляет подросткам возможность исследовать *альтернативные социальные идентичности и поведенческие паттерны в безопасной среде*. С помощью принятия и проигрывания различных ролей подросток продвигается от актуального уровня развития (ограниченные способы социального взаимодействия, преимущественно опосредованные смартфоном) к потенциальному уровню (расширенный репертуар офлайн-коммуникативных стратегий) при поддержке сверстников и взрослых. Ролевая игра, выступая в качестве «психологического орудия», опосредует преобразование внешних социальных взаимодействий во внутренние психологические структуры через эмоционально насыщенный опыт и совместную деятельность, создавая условия для переосмысления подростками своих поведенческих паттернов (идея сформулиро-

вана на основе концепции Л.С. Выготского (Выготский, 1978)).

Во-вторых, *групповая работа формирует среду для живого, непосредственного общения, которая становится здоровой альтернативой времени, проводимому в смартфоне*. В процессе совместной творческой деятельности естественным образом осваиваются те навыки межличностного взаимодействия, которых часто не хватает подросткам с ЗС (Berghs et al., 2022; Cha et al., 2018). Такое сотрудничество создает уникальное пространство взаимного развития, где подростки сообща решают задачи, учатся договариваться и поддерживать друг друга. Этот опыт помогает им перенести навыки саморегуляции и кооперации в свою повседневную жизнь. Положительный опыт социального взаимодействия и сильные эмоциональные связи офлайн помогают избежать проблемного пользования социальными сетями и связанных с ним рисков (Benvenuti et al., 2023).

В-третьих, *эмоциональная вовлеченность обеспечивает глубокое переживание*, которое, согласно культурно-исторической теории, является преломлением социальной ситуации через внутренний мир личности (Синица, 2025). Через эмоциональное проживание создаваемых образов подростки получают доступ к альтернативным источникам эмоционального удовлетворения, отличным от «лайков» в социальных сетях, что способствует развитию способности к эмоциональной регуляции (Kafetsios et al., 2017; Lepp et al., 2014).

Наконец, сам *процесс создания спектакля как конечного продукта дает подросткам важное чувство достижения и повышает веру в собственные силы*. Эта работа требует от них длительной концентрации, умения планировать и координировать действия — именно тех навыков, которые часто ослаблены у подростков с ЗС (Summer, 2018; Wilmer et al., 2017). Публичный показ спектакля становится моментом социального признания, основанного на реальных достижениях, что помогает перенести источники самооценки из виртуальной плоскости в реальную жизнь.

Таким образом, специально организованная театральная деятельность в рамках «Мультимедиа-театра» представляет собой особую образовательную технологию, создающую пространство для экспериментирования подростков с ролями, позициями и отношениями. Потенциал данной технологии в профилактике и коррекции зависимости от смартфонов обусловлен тем, что она предоставляет подросткам возможность решать широкий спектр возрастных задач развития в условиях живого социального взаимодействия.

На основе данной теоретической и методологической рамки была выдвинута **гипотеза** о том, что специально организованная театральная деятельность способствует снижению зависимости подростков от смартфона.

Цель статьи — изучить возможности применения деятельностной технологии «Мультимедиа-театр» как средства профилактики и коррекции зависимости от смартфона у подростков.

Материалы и методы

Инновационная модель театральной деятельности у подростков «Мультимедиа-театр»

Модель, целью которой является обучение, развитие и воспитание подростков в условиях занятий театральной деятельностью, разрабатывалась в период 2019–2023 гг. на базе ЦМИСД МГППУ под руководством О.В. Рубцовой. В ее основу была положена идея о ролевом экспериментировании как о ведущей деятельности подростков, отвечающей ключевым потребностям возраста — общению, признанию референтной группой, поиску своего места в социуме, формированию идентичности и др. Согласно авторам концепции, роль становится культурным средством развития — однако лишь в том случае, если она эмоционально проживается подростком в условиях специально смоделированной драмы (включая ситуации эмоционального вовлечения, внутренней реакции, возникновения субъективной значимости проживаемых в роли событий, проигрыва-

емых действий и состояний) (Конокотин и др., 2025). В условиях «Мультимедиа-театра» педагог целенаправленно конструирует «микродрамы» и вызывает у участников театральной деятельности определенные «переживания». Такие «управляемые переживания» возникают у подростков при выполнении упражнений на развитие импровизации и воображения, проигрывании этюдов, применении особых театральных практик, рефлексивной коммуникации и т.д.

Конструирование «микродрам» и создание условий для возникновения драматических «переживаний» является важнейшей составляющей концепции и направлено на конструирование зоны ближайшего развития (ЗБР)¹ подростков. Одной из важнейших задач подросткового возраста является овладение системой социальных ролей как новой системой знаков (Рубцова, 2023). В этом смысле возникающие в ходе взаимодействия ролевые «переживания» позволяют подросткам интериоризировать новые социальные роли, «присваивать» их. Это и является, с точки зрения О.В. Рубцовой, ключевой основой ЗБР. При этом педагог решает задачу конструирования пространства помощи социальной поддержкой подростков посредством определенных техник и упражнений (импровизации, этюдов, миниатюр, театрализованных дискуссий), в результате чего происходит продвижение ЗБР как каждого из участников, так и группы как одной учебной единицы (Зарецкий, 2024; Рубцова, 2023).

Помимо разнообразия видов деятельности, предлагаемых подросткам в ходе работы над перформансом, важнейшим принципом конструирования ЗБР является особое участие педагога, выраженное в том числе в отказе при взаимодействии от привычной иерархии «учитель-ученик»: педагог вовлекается в совместную деятельность с подростками практически на равных, т.е. как

полноценный участник творческого процесса (как со-автор и со-творец, переживающий драматические «переживания» наряду с другими участниками).

Выборка

Исследование проводилось с февраля по май 2024 г. на базе школы МБОУ «СОШ № 4» г. Кашира Московской области. Выборка (N = 81, 36 девушек и 45 юношей, возраст — 14–15 лет, учащиеся 8-х классов) представлена двумя экспериментальными группами (ЭГ1 и ЭГ2) и одной контрольной (КГ), которые были уже сформированными коллективами (учебными классами одной параллели).

Группы различались по ряду социально-психологических характеристик, выявленных на основе наблюдений исследователей и интервью с педагогами до начала эксперимента. Характер межличностных отношений в классе, паттерны использования смартфонов и готовность к участию в коллективных школьных активностях выступили важными параметрами при анализе результатов исследования. Ниже представлено краткое описание каждой из групп выборки.

ЭГ1 (N = 32, 13 девушек и 19 юношей). У подростков этой группы до занятий в проекте «Мультимедиа-театр» наблюдались напряженные межличностные отношения: они не участвовали в командной работе, имели конфликты со сверстниками (в том числе и в онлайн-чатах, социальных сетях), а также с педагогами. В школе они демонстрировали увлеченность смартфонами (просмотр ленты новостей, запись рилсов и сторис), за которой они скрывали свою неуверенность. Иными словами, смартфоны использовались для самопрезентации и общения, которое им было изначально привычнее осуществлять посредством электронных платформ и мессенджеров.

¹ Понятие, введенное Л.С. Выготским и обозначающее разницу между тем, что учащийся может сделать самостоятельно (зона актуального развития), и тем, что он может сделать с помощью взрослого или более опытного сверстника (зона ближайшего развития).

ЭГ2 (N = 27, 14 девушек и 13 юношей) характеризовалась сплоченностью и высокой учебной мотивацией, стремлением к приобретению нового опыта. В группе отмечалась конкуренция за внимание сверстников и взрослых. Им так же, как и ЭГ1, было свойственно отвлекаться на жизнь в социальных сетях (записывать ролики, делать совместные фото). ЭГ2 отказывались от предложений ЭГ1 общаться в социальных сетях, но активно помогали им офлайн, в том числе и в реализации данного проекта.

КГ (N = 22, 9 девушек и 13 юношей) обладала высокой мотивацией, придерживалась личных интересов в учебе. У учащихся отсутствовал интерес к школьным мероприятиям, они поддерживали деловые отношения в классе и с педагогами. Подростки были активными пользователями социальных сетей, но использовали их не как площадку для общения, а как инструмент создания мультимедиа-продуктов или информационный ресурс. Их аккаунты, в отличие от подростков ЭГ1 и ЭГ2, не содержали личных фотографий, не отображали события личной жизни.

Со стороны администрации и педагогического коллектива школы был сформулирован запрос на реализацию программы, направленной на оказание подросткам социальной поддержки и развитие социальных навыков как стратегии их включения в офлайн-жизнь школьного сообщества. Согласно исследованиям, подобные изменения становятся возможными в том числе при сокращении времени использования мобильных устройств и формировании осознанного и функционального подхода к цифровым технологиям (Benvenuti et al., 2023; Wan et al., 2022).

В фокусе особого внимания находилась ЭГ1, так как по результатам предыдущего театрального проекта, реализованного в 2023 г., данная группа, в отличие от ЭГ2, не продемонстрировала прогресса по показателям социализированности (по результатам выходного тестирования) (Посакалова и др., 2024).

На основе интервью с педагогами и данных, полученных о классах и учащихся

в рамках ранее реализованного проекта, исследовательская группа ЦМИСД МГППУ совместно с педагогами школы определила контуры зоны актуального развития и зоны ближайшего развития для ЭГ1 и ЭГ2 как самостоятельных образовательных единиц. Для ЭГ1 зона ближайшего развития включала: снижение проблемного использования смартфона, перенос фокуса взаимодействия из виртуального в реальное пространство, повышение уровня включенности в офлайн-активности школьной жизни. Для ЭГ2 зона ближайшего развития определялась следующими направлениями: развитие самоконтроля, формирование осознанного и функционального использования смартфона.

Организация и ход исследования

Экспериментальная программа состояла из 24 полуторачасовых сессий, проводившихся еженедельно в течение четырех месяцев. Каждая сессия включала разминку (15–20 мин.), основной блок (50–60 мин.) и рефлексию (10–15 мин.). В результате участники ЭГ1 и ЭГ2 создали спектакль «Спасибо вам, родные. Воспоминания героев ВОВ».

Этапы деятельности.

1. Введение и обмен опытом. Осуществлялось формирование безопасного пространства через театральные игры, сторителлинг, обсуждение личного опыта. Подростки работали с семейными воспоминаниями, историями и фотографиями, связанными с Великой Отечественной войной. Военная тема позволила сосредоточиться на глубоких переживаниях подростков, в том числе трагических, способствовала объединению и установлению взаимопонимания между поколениями, развитию эмпатии и сострадания.

2. Создание сценария через коллективную драматургическую работу в малых группах под руководством педагогов-фасилитаторов. Подростки на основе интервью с родственниками и ветеранами ВОВ создали сценарий спектакля, основанный на документальных свидетельствах, написали стилизованные фронтовые письма-треугольники как художественные элементы постановки.

3. Пробы различных ролей (актерских, режиссерских, технических) через этюды для обогащения подростков разным опытом. Педагогам было важно заинтересовать и вовлечь участников в максимальное количество активностей, обеспечить пробы различных видов деятельности, выявить дефициты и внутренние состояния, препятствующие творчеству, свободной актерской игре и проявлению себя.

4. Создание спектакля — распределение по специализированным группам, мастер-классы, ролевые обмены между группами. Подростки записали и смонтировали 10 видеосообщений о подвигах своих близких, которые были интегрированы в мультимедийную структуру спектакля, что обеспечило органичное соединение театральной игры и видеоконтента.

5. Рефлексивная коммуникация в процессе просмотра видеозаписей, ведения дневников, групповых обсуждений. Через личные переживания, которые подростки испытывали на занятиях в проекте «Мультимедиа-театр», через конструирование микродрам осуществлялась работа с ЗБР участников, в частности замещение онлайн-активности творческой продуктивной деятельностью (придумывание историй, проигрывание этюдов, написание сценария, видеосъемка).

6. Публичная презентация перед аудиторией в финальном выступлении (одноклассники, учителя, родители), что обеспечило завершение цикла театральной деятельности и получение внешней обратной связи.

В своей работе исследовательская группа ЦМИСД опиралась на три ключевых компонента:

Театральные средства и техники. Использовались проективные методы (работа с фронтowymi письмами-треугольниками, семейными фотографиями), сторителлинг, интервью с ветеранами и родственниками, отыгрывание, импровизация, ролевые игры для развития эмпатии.

Принцип формирования ЗБР. Создавались горизонтальное (сотрудничество со сверстниками) и вертикальное (взаимодей-

ствие с педагогами-фасилитаторами) пространства взаимодействия (Котляр, 2002). В театральных занятиях подростки ЭГ1 и ЭГ2 участвовали вместе, что способствовало взаимодействию, совместному творчеству, раскрепощению и установлению доверительных отношений. На основе переживания, понимаемого как эмоционально насыщенный опыт, трансформировались личные конфликты в художественную репрезентацию. Работа с личными материалами подростков (семейные воспоминания, истории, фотографии) повышала эмоциональную включенность и развивала рефлекссию.

Активное участие педагогов. Педагоги гибко выстраивали содержание программы в соответствии с потребностями участников, создавали ситуации выбора, обеспечивали психологическую безопасность и стимулировали рефлекссию, избегали директивных методов. Деятельность строилась на принципах соучастия, добровольности, безоценочности и поддержки множественности интерпретаций.

Методы и методики

Оценка театральной деятельности представляет собой непростую задачу ввиду сложности измерения ее развивающих эффектов, их разнообразия (личностных образовательных результатов, «мягких» навыков, психических способностей). Появление значимых эффектов зачастую отложено во времени (Van De Water, 2015). Кроме того, развивающие технологии театральной педагогики следует относить к исследованиям в области образования, а значит, они призваны объяснять, как и почему произошли изменения, также такие технологии ориентированы на процесс. Поэтому для анализа эффективности театральных методов требуются как количественные, так и качественные методы исследования, именно такой подход был реализован в данном формирующем эксперименте (Asimidou et al., 2021; Mardas et al., 2020).

Все участники эксперимента проходили входное и выходное тестирование по «Шка-

ле зависимости от смартфона» (Smartphone Addiction Scale, M. Kwon, 2013) в адаптации В.П. Шейнова, 2020 г. Данный инструмент представляет собой валидизированную методику зависимости от смартфона. Авторы методики рассматривают зависимость как поведенческую аддикцию, которая строится на наличии ключевых клинических признаков в нарушении контроля, функциональных нарушениях и симптомах отмены.

Тест состоит из 33 утверждений, которые следует оценить по шкале от «уверенное да» (3 балла) до «уверенное нет» (0 баллов). Помимо общего интегрального показателя, в рамках теста предлагаются шесть субшкал: нарушение повседневной жизни, положительные ожидания, симптомы отмены, киберотношения, чрезмерное пользование, толерантность. Чем выше суммарный балл, тем в большей степени проявляется зависимость или риск по соответствующей субшкале.

Дополнительно к количественным методам в исследовании применялись качественные методы сбора данных. В частности, проведены неструктурированные интервью с подростками ($N = 18$), педагогами ($N = 4$) и родителями ($N = 2$). Неструктурированное интервью представляет собой форму беседы, в которой ведущая роль отводится респонденту, а исследователь задает лишь общую направленность разговора, не ограничивая участников жесткими рамками заранее подготовленных вопросов. Интервьюирование было направлено на получение рефлексивной обратной связи от участников о субъективно воспринимаемых изменениях, эмоциональных переживаниях в процессе участия в проекте и оценке влияния театральной деятельности на различные аспек-

ты их повседневной жизни, включая характер использования смартфона.

Анализ материалов интервью был реализован с помощью тематического анализа и взаимной проверки двумя исследователями. Качественный анализ позволял получать углубленное понимание механизмов воздействия театральной деятельности на участников и дополнять количественные данные субъективными оценками респондентов.

Результаты эмпирического исследования

Количественный анализ данных

Данные пре- и посттестирования были проанализированы на основе статистических критериев Краскела-Уоллиса, Манна-Уитни, Уилкоксона, метода множественных и попарных сравнений (с учетом поправки Бонферрони). Нормальность распределения проверена с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Расчеты были проведены в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 27.

Согласно полученным результатам количественного исследования по Шкале зависимости от смартфона были выявлены различия между ЭГ1, ЭГ2 и КГ на входном и выходном тестировании. При первом измерении между группами обнаружены значимые различия по субшкале «толерантность» с помощью критерия Краскела-Уоллиса² ($N = 6,710$, $p = 0,035$). Анализ парных сравнений по группам позволил установить, что в ЭГ1 показатели значимо выше, чем в КГ ($p = 0,031$, ранги ЭГ1 = 47,05 и КГ = 30,48). Дополнительный анализ на основе критерия Манна-Уитни выявил значимые различия по субшкале «симптом отмены» между ЭГ2 и КГ ($p = 0,032$): в ЭГ2 показатели ниже, чем в

² Для проведения статистического анализа были использованы непараметрические методы, поскольку проверка нормальности распределений по интегральной шкале и ее субшкалам с помощью критерия Колмогорова-Смирнова выявила их неоднородность: некоторые переменные соответствовали нормальному распределению, а для других данное соответствие не подтвердилось. В связи с этим для сопоставления полученных данных между группами были выбраны непараметрические критерии, которые не требуют строгого соответствия распределения нормальности.

КГ ($\text{ЭГ1 } M_e = 5,33$ и $SD = 3,63$, КГ $M_e = 7,35$ и $SD = 2,84$ соответственно).

На выходе эксперимента проявилось различие между ЭГ2 и КГ по шкале «толерантность» ($p = 0,031$), а между ЭГ1 и КГ исчезло. Показатели в ЭГ2 на выходе стали значимо ниже, чем в КГ (ранги: ЭГ1 = 47,38, ЭГ2 = 31,83, КГ = 42,98). По всем остальным шкалам значимые межгрупповые различия отсутствуют.

При анализе внутригрупповой динамики, то есть при сопоставлении показателей ЭГ1, КГ, ЭГ2 в начале и в конце проекта, по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона, по интегральному показателю «зависимость» не выявлено значимых сдвигов ни в одной из групп ($p > 0,05$). Но можно говорить о наличии тенденции в ЭГ1 к снижению «зависимости» ($p = 0,060$). В ЭГ2 значимо уменьшился показатель «толерантности» ($p = 0,011$). Также обнаружена тенденция к снижению показателей по шкале «нарушение повседневной жизни» ($p = 0,071$). В КГ не произошло значимых внутригрупповых изменений ни по одной из анализируемых шкал.

С целью проверки выявленных тенденций в экспериментальных группах был проведен дополнительный анализ. На основе интегрального показателя «зависимости» сформирована переменная, в которую включены значения, полученные при первичном измерении в ЭГ1 и ЭГ2³. На ее основе выделены группы с разным уровнем зависимости. Подсчитаны значения процентилей для трех равных групп (значения составили 32 и 44) и осуществлена разбивка на группы с низким ($N = 20$), средним ($N = 19$) и высоким ($N = 20$) уровнем зависимости из подростков, входящих в экспериментальные группы. Выяснилось, что в группе с высоким уровнем зависимости произошло значимое понижение интегрального показателя зависимости

и данных по субшкале «чрезмерное пользование» (критерий значимости Уилкоксона, $p = 0,012$ и $p = 0,009$ соответственно).

Таким образом, статистический анализ показал снижение уровня зависимости от смартфона у подростков с изначально высоким уровнем зависимости после 24-х театральных сессий. Внутригрупповой анализ выявил в ЭГ2 значимое снижение показателя «толерантность» и тенденцию к снижению показателя «нарушение повседневной жизни». В ЭГ1 выявлена тенденция к снижению интегрального показателя «зависимость» и показателя «чрезмерное использование».

Качественный анализ интервью с педагогами и подростками

Статистический анализ выявил тенденции к снижению некоторых показателей в экспериментальных группах, однако эти тенденции не достигли статистической значимости при сравнении с контрольной группой. Анализ интервью помогает понять, почему количественные эффекты оказались умеренными. Дело в том, что изменения происходили преимущественно в характере этого использования, то есть подростки стали иначе относиться к своим гаджетам, предпочитая реальное общение виртуальному. Такие трансформации сложно уловить стандартизированными опросниками.

Для более глубокого понимания изменений в личном опыте участников был проведен анализ интервью подростков, педагогов и родителей, который позволил выделить основные особенности наблюдаемых трансформаций.

1. Развитие навыков социального взаимодействия.

Участники отмечают значительный прогресс в способности работать в коллективе, слушать и слышать друг друга: «Мы стали

³ Распределение является нормальным (критерий Колмогорова–Смирнова $\alpha = 0,200$). В исследуемой переменной отмечается умеренный уровень выраженности признака ($M_e = 38,24$, $M = 40,90$, $SD = 16,78$), отсутствие заметных смещений ($S = 0,125$) и крайних значений ($K = -0,171$), что позволяет использовать данный показатель для дальнейшего анализа.

сплоченнее, друг друга поддерживали» (девочка Э., ЭГ2); «Многие старались, общались и помогали друг другу» (девочка А., ЭГ1); «Проект учит работать в коллективе, слушать друг друга, уступать и взаимодействовать, поддержке, дружелюбию и пониманию» (родитель М., ЭГ1).

Педагоги-руководители проекта подчеркивают:

«Для меня самым главным было, чтобы они научились не только говорить, но и слушать друг друга, слышать друг друга, работать вместе. ... За три месяца работы ... они стали значительно больше командой» (педагог Н.).

«Предпочитают обсуждать результат своей деятельности... на переменах, после уроков... то есть у них преобладало офлайн-общение в рамках проекта» (педагог О.).

2. Расширение социальных контактов и укрепление отношений офлайн как со сверстниками, так и со значимыми взрослыми.

Участие в проекте способствовало формированию новых социальных связей и углублению существующих отношений внутри классного коллектива. Подростки констатируют: *«У нас и так дружный класс, но мы стали с другими больше общаться» (девочка В., ЭГ2); «... мы начали дружить классно» (мальчик М., ЭГ2).* Родители отмечают изменения в собственных детях: *«Стала более открытой, не замкнутой. У нее появилось больше знакомств» (родитель М., ЭГ1), «Не пропустила ни одной репетиции... во время них ребята очень сблизились друг с другом» (родитель девочки З., ЭГ2).* Кроме того, педагог Х. отметила, что психологический климат в ЭГ1 улучшился: *«Уровень конфликтности в классе изменился в результате участия в проекте — ребята стали находить способы решения конфликтов, стали относиться друг к другу мягче и спокойнее... в общении появилась взрослость и осознанность».*

Также окрепли отношения между классами: *«Мы стали более общительнее с параллельными классами, хотя раньше абсолютно не общались» (мальчик Д., ЭГ2); «Увидела, что очень хорошо со мной контактируют дру-*

гие классы» (девочка Д., ЭГ2). Подросткам удалось сделать отношения со взрослыми более доверительными и гармоничными: *«Моя дочь с удовольствием делилась своими впечатлениями о занятиях... я с радостью помогала учить текст, смотрела видео с репетиций» (родитель девочки З., ЭГ2).* Изменения в ЭГ1 акцентировала и педагог Х.: *«Общение со взрослыми стало во многих моментах более культурным, сдержанным... ребята стали справляться со своими эмоциями и думать, прежде чем высказывать свое мнение взрослым...».*

3. Формирование альтернативных способов самопрезентации и получения социального признания.

Театральная деятельность предоставила подросткам площадку для самовыражения и получения обратной связи, альтернативную цифровой среде. Особую значимость имел опыт публичного выступления и осознание своего воздействия на аудиторию: *«Сегодня меня впечатлило то, что мы смогли вызвать чувства у зрителей. ... Мы тронули публику, плакали даже дети, не только взрослые» (мальчик М., ЭГ2); «восхищение собой, что ты это смог, ты это сделал» (девочка В., ЭГ2); «Я видел, что они на сцене не просто стоят, а они гордятся тем, что они делают» (педагог Н.).* Подростки также отмечают развитие конкретных навыков самопрезентации: *«мы умели правильно себя преподать людям, ... правильно выговаривать слова, с правильной интонацией, правильное формирование своей речи» (девочка Э., ЭГ2).*

4. Эмоциональная вовлеченность.

Получение яркого эмоционального опыта (переживания), который в рамках культурно-исторического подхода является движущей силой развития и может замещать потребность в постоянной цифровой стимуляции. Педагог отмечает эволюцию в восприятии подростков: *«В начале ... у них были просто обычные глаза, как будто я рассказывал что-то обычное или что-то далекое. ... сегодня они его [текст] связывают с личными историями и переживаниями» (педагог Н.).* Под-

ростки подтверждают глубину переживаний: «Я прочувствовал на себе все, что могли испытать люди, попавшие в Великую Отечественную войну» (мальчик К., ЭГ1); «Изначально мы не понимали вот этого всего, что это настолько будет тяжело и всех тронет» (девочка Д., ЭГ2).

Педагог Х. подчеркнула значимость для участников полученных от проекта эмоций: «Ребята очень хотели получить обратную связь и ждали отклика на их участие в проекте, а сами испытывали чувство гордости за ту работу, которую провели... Их эмоциональный фон способствовал изменению настроения в классе, в коллективе».

5. Работа педагога в зоне ближайшего развития.

Позитивное влияние на подростков оказал особый подход педагогов, которые создавали поддерживающую среду, основанную на принципах соавторства и уважения. «Прежде всего, я не отношусь к ним [подросткам] как к детям, а как к актерам и соавторам. ... Я у них учусь» (педагог Н.); «Дети воспринимают все, что создается не ими самими, как определенную директиву» (педагог О.).

Этот подход способствовал преодолению первоначальных барьеров: «Сначала ... никто ходить не хотел, ... но потом с каждым новым занятием было все больше и больше желания участвовать» (мальчик К., ЭГ1).

6. Появление осознанности в использовании смартфона.

В ходе работы у подростков отмечается переориентация внимания и времени с виртуальной на реальную активность:

«Я видел, как менялись ребята. В начале они постоянно лезли в телефоны, даже на репетициях. Но потом, когда начали работать над реальными историями своих прадедов, когда увидели, как это важно, телефоны отошли на второй план. Они увлеклись настоящим делом» (педагог Н.); «Они стали раньше заходить и соответственно в ночи не отписываться... дисциплинированнее стали использовать гаджеты» (педагог О.); «... осваивают современный навык — умение

управлять своим вниманием в эпоху гаджетов» (педагог В.).

Подростки не просто сократили время использования гаджетов, а перешли от пассивного потребления контента к активному творческому применению цифровых навыков в практике: «Стали использовать цифровые навыки... видеозаписи, монтажа... в творческом порыве» (педагог О.).

Выросло количество совместного офлайн-времени: «Отдельное воспоминание будет то, что мы вместе собирались, вместе проводили время, это было очень приятно — видеть всех в сборе» (девочка В., ЭГ2).

Отмечается повышение уровня ответственности подростков: «Она стала более ответственно подходить к каким-то делам» (родитель девочки М., ЭГ1); «... чувствуешь на себе всю ответственность, если что-то не так пойдет, с первого спросят с меня» (мальчик Д., ЭГ1); «У нас были проблемы с поведением, иногда мы уставали, все последние уроки хотелось домой, но мы заставляли себя, понимали, что нам это нужно» (девочка Э., ЭГ2).

Обсуждение результатов

Полученные в настоящем исследовании данные предварительно указывают на потенциальную связь между участием подростков в проекте «Мультимедиа-театр» и некоторыми изменениями в паттернах использования смартфонов. Театральные сессии были направлены на развитие у подростков навыков живого общения и групповой работы, а также на обогащение их эмоционального опыта. Согласно данным исследований, именно такие офлайн-практики создают реальную альтернативу времени, проводимому в смартфоне (Liu et al., 2020; Salepaki et al., 2025).

Театральные средства («этюды», тренировки, дискуссии) создавали офлайн-ситуации для развития живого общения и расширения круга знакомств; при равных возможностях подростки предпочитали реальное взаимодействие, что сдвигало фокус внимания с виртуального на реальное (Achterhof et al.,

2022). Положительные эмоции и глубокие переживания при офлайн-взаимодействии (Kafetsios et al., 2017) позволяли подросткам получить более богатый коммуникативный опыт, о чем свидетельствовали педагоги: участники ЭГ1 и ЭГ2 стали чаще общаться офлайн в школе.

При работе над развитием офлайн-коммуникативных навыков учитывались индивидуальные особенности подростков (коммуникационные предпочтения, отношения в группе, цели использования смартфона). Подростки с уже развитыми навыками офлайн и инструментальным отношением к смартфону показали снижение «толерантности» и тенденцию к уменьшению «нарушения повседневной жизни», тогда как те, кто использовал соцсети для самовыражения, продемонстрировали тенденцию к снижению общей «зависимости» и «чрезмерного использования»; в контрольной группе изменений не было. Эти данные подтверждают положительный эффект театральной деятельности на саморегуляцию и самоконтроль подростков (Summer, 2018; Dawson, Lee, 2018).

В настоящем исследовании показано развитие отношений сотрудничества со сверстниками и взрослыми в ходе совершенствования навыков офлайн-коммуникации. Подростки с технологическими зависимостями имеют искаженное восприятие близости в отношениях, не распознают социальные сигналы, что ведет к ухудшению офлайн-навыков и усилению чувства одиночества, затягивая их в онлайн-общение (Erdem et al., 2021). При этом подростки с проблемным использованием социальных сетей используют онлайн-коммуникацию для получения социально-психологической поддержки и экспериментирования с самопрезентацией (Хуснутдинова и др., 2023). Участники проекта «Мультимедиа-театр» увеличили социальные контакты, взаимодействовали со взрослыми разного возраста и статуса (педагоги, ветераны ВОВ), получали поддержку сверстников и экспериментировали с ролями в безопасной офлайн-среде,

что способствует снижению зависимости от смартфонов (Ihm, 2021).

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили частично подтвердить гипотезу о положительном влиянии театральной деятельности на снижение зависимости от смартфона у подростков. Наиболее устойчивым и статистически значимым эффектом является снижение толерантности к использованию смартфона (потребности во все большем времени использования), которое было зафиксировано в экспериментальной группе ЭГ2. Кроме того, выявлены статистические тенденции к снижению интегрального показателя зависимости и показателя «чрезмерное использование» в ЭГ1, а также показателя «нарушение повседневной жизни» в ЭГ2. Важным результатом работы стало выявление статистически значимого снижения уровня зависимости у подростков из группы высокого риска (с исходно высокими показателями зависимости). Таким образом, полученные результаты являются предварительными и указывают на потенциальную эффективность опробованной программы на основе технологии «Мультимедиа-театр». Кроме того, требуется дальнейшая работа по детализации концептуальной модели в контексте профилактики подростковых зависимостей.

Наблюдаемые статистические тенденции были сопоставлены с качественным анализом данных интервью. Подростки и педагоги отметили заметные изменения в развитии навыков социального взаимодействия (способность работать в команде, слушать и слышать друг друга), расширении социальных контактов и укреплении межличностных отношений, формировании альтернативных способов самопрезентации и получения социального признания через публичные выступления, углублении эмоциональной вовлеченности как основы личностных трансформаций, создании педагогами поддерживающей среды в зоне ближайшего развития на основе принципов соавторства, а также появлении осознанности в использовании

смартфона и предпочтении реального общения виртуальному, что позволяет говорить о комплексном воздействии театральной деятельности на снижение зависимости от смартфона у подростков.

Можно отметить специфическое влияние процесса участия в проекте на каждую из экспериментальных групп. Для подростков ЭГ1 с напряженными межличностными отношениями и компенсаторным паттерном использования смартфонов театральная деятельность создала принципиально новый опыт успешного офлайн-взаимодействия, что отразилось в тенденции к снижению интегрального показателя зависимости. Качественные данные подтверждают замещение виртуального общения реальными социальными связями: педагоги отмечали, что телефоны отошли на второй план, а участники научились дружить.

Для социально активных подростков ЭГ2 с конкурентной мотивацией и активным использованием социальных сетей для самопрезентации театр предоставил более интенсивную и аутентичную альтернативу цифровой самопрезентации. Снижение показателя «толерантность» у данной группы свидетельствует о развитии у подростков способности регулировать использование смартфона и контролировать импульсивное поведение. Возможный механизм этого эффекта связан со смещением источника эмоциональной стимуляции. Театральная деятельность предоставила подросткам альтернативные, более насыщенные формы по-

лучения положительных эмоций — глубокие переживания от публичного выступления и признание, основанное на реальных достижениях. Это снизило потребность в эмоциональном вознаграждении от смартфона.

Таким образом, программа «Мультимедиа-театр» способствовала переносу фокуса активности подростков из онлайн-среды в офлайн-пространство за счет создания более релевантного и эмоционально насыщенного контекста для удовлетворения возрастных потребностей.

Полученные результаты представляют интерес для дальнейшего изучения и разработки комплексных профилактических программ по снижению ЗС средствами театральной деятельности. Особую актуальность данный подход приобретает в контексте наблюдающейся во всем мире тенденции возлагать на педагогов все большую ответственность за профилактику нецелевого и чрезмерного использования смартфонов учащимися в школе, а также возрастающего социального запроса на эффективные инструменты преодоления связанных с этим новых образовательных вызовов (Armakolas et al., 2024; Koçak et al., 2025; Łuczyński et al., 2025).

Ограничения. Часть результатов имеет характер тенденций ($p < 0,09$), и это требует дальнейшей проверки на более репрезентативной выборке.

Limitations. Some of the results show a trend ($p < 0,09$), and further verification on a more representative sample is required.

Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (1978). *Мышление и речь*. М.: Просвещение.
Vygotsky, L.S. (1978). *Thinking and speech*. Moscow: Prosveshchenie.
2. *Дети в интернете: Опрос ИСИЭЗ НИУ ВШЭ*. (2023). URL: <https://issek.hse.ru/news/837320649.html> (дата обращения: 24.07.2025).
Children on the Internet: A survey National Research University Higher School of Economics. (2023). URL: <https://issek.hse.ru/news/837320649.html> (viewed 24.07.2025). (In Russ.).
3. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
Zaretsky, V.K. (2024). Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
4. Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-*

- историческая психология, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
- Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>
5. Котляр, И.А. (2002). Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 2. *Психологическая наука и образование*, 7(2), 53–60. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n2/Korepanova (дата обращения: 24.07.2025).
- Kotlyar, I.A. (2002). The Zone of Proximal Development as a Problem of Modern Psychology. Message 2. *Psychological Science and Education*, 7(2), 53–60. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n2/Korepanova (viewed 24.07.2025). (In Russ.).
6. Посакалова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р. (2024). Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитудного исследования. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 164–177. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>
- Poskakalova, T.A., Husnutdinova, M.R. (2024). The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study. *Psychological Science and Education*, 29(6), 164–177. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>
7. Рубцова, О.В. (2023). Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
- Rubtsova, O.V. (2023). Adolescents' Experimenting with Roles in the context of L.S. Vygotsky's ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater". *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
8. Синица, Т.И. (2025). Понятие «переживание» у Л.С. Выготского и перспективы его раскрытия в современной теории и практике специальной психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 80–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210306>
- Sinitza, T.I. (2025). The concept of "perezhivanie" in the works of L.S. Vygotsky and the prospects for its consideration in the modern theory and practice of special psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 80–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210306>
9. Хуснутдинова, М.Р., Посакалова, Т.А., Шепелева, Е.А., Токарчук, Ю.А. (2023). Коммуникация подростков в социальных сетях: новые возможности. *Сибирский психологический журнал*, 90, 124–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/90/7>
- Khusnutdinova, M.R., Poskakalova, T.A., Shepeleva, E.A., Tokarchuk, Yu.A. (2023). Communication of teenagers in social networks: new opportunities. *Siberian psychological journal*, 90, 124–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/90/7>
10. Шейнов, В.П. (2020). Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума. *Системная психология и социология*, 35(3), 75–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wzziza> (дата обращения: 24.07.2025).
- Sheynov, V.P. Adaptation and validation of the questionnaire "Smartphone Addiction Scale" for Russian-speaking society. *Systemic Psychology and Sociology*, 35(3), 75–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wzziza> (viewed 24.07.2025). (In Russ.).
11. Abi-Jaoude, E., Naylor, K.T., Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental health. *Canadian Medical Association Journal*. 192(6):E136-E141. <https://doi.org/10.1503/cmaj.190434>
12. Achterhof, R., Kirtley, O.J., Schneider, M., Hagemann, N., Hermans, K., Hiekkaranta, A.P., Lecei, A., Lafit, G., Myin-Germeys, I. (2022). Adolescents' real-time social and affective experiences of online and face-to-face interactions. *Computers in Human Behavior*, 129:107159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107159>
13. Armakolas, S., Lora, C., Walig ra, A. (2024). Increased mobile phone use in high school students as a social problem under the dimension of addiction. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 911–919. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.002>
14. Asimidou, A., Lenakakis, A., Tsiaras, A. (2021). The Contribution of Drama Pedagogy in Developing Adolescents' Self-Confidence: A Case Study. *NJ: Drama Australia Journal*, 45(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1978145>
15. Benvenuti, M., Panesi, S., Giovagnoli, S., Selleri, P., Mazzoni, E. (2023). Teens online: how perceived social support influences the use of the Internet during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 25: 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00705-5>
16. Berghs, M., Prick, A.-E.J.C., Vissers, C., van Hooren, S. (2022). Drama therapy for children

- and adolescents with psychosocial problems: A systematic review on effects, means, therapeutic attitude, and supposed mechanisms of change. *Children*, 9(9), Article 1358. <https://doi.org/10.3390/children9091358>
17. Candussi, C.J., Kabir, R., Sivasubramanian, M. (2023). Problematic smartphone usage, prevalence and patterns among university students: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 14, Article 100643. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100643>
 18. Cha, J.H., Choi, Y.J., Ryu, S., Moon, J.H. (2023). Association between smartphone usage and health outcomes of adolescents: A propensity analysis using the Korea youth risk behavior survey. *PLoS One*, 18(12): 294553. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294553>
 19. Chen, G., Lyu, C. (2024). The relationship between smartphone addiction and procrastination among students: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 224(16): 112652. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112652>
 20. Dawson, K., Lee, B.K. (2018). Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum (Theatre in Education), *Intellect Ltd*, 260 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt>
 21. Erdem, E., Sezer, Y. (2021). The smartphone addiction, peer relationships and loneliness in adolescents, *L Enc phale*, 48(8). <https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.06.009>
 22. Ihm, J. (2018). Social implications of children's smartphone addiction: The role of support networks and social engagement. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2), 473–481. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.48>
 23. Kafetsios, K., Chatzakou, D., Tsigilis, N., Vakali, A. (2017). Experience of emotion in face to face and computer-mediated social interactions: An event sampling study. *Computers in Human Behavior*, 76, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.033>
 24. Koçak, O., Çevik, O., Şimşek, O.M. (2025). Flourishing through Social Development Activities and Social Support: A Holistic Strategy for Problematic Smartphone Use. *Psychiatric Quarterly*, 96, 257–287. <https://doi.org/10.1007/s11126-025-10126-w>
 25. Kwon, M., Lee, J.Y., Won, W.Y., Park, J.W., Min, J.A., Hahn, C. (2013) Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS One*. 8 (2):P.e56936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
 26. Leather, J., Kewley, S. (2019). Assessing drama therapy as an intervention for recovering substance users: A systematic review. *Journal of Drug Issues*, 49(3), 545–558. <https://doi.org/10.1177/0022042619845845>
 27. Lepp, A., Barkley, J.E., Karpinski, A.C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>
 28. Lin, Y.H., Chiang, C.L., Lin, P.H., Chang, L.R., Ko, C.H., Lee, Y.H., Lin, S.H. (2016). Proposed diagnostic criteria for smartphone addiction. *PLoS ONE*, 11(11), Article e0163010. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163010>
 29. Liu, Q., Huang, J., Zhou, Z. (2020). Self-expansion via smartphone and smartphone addiction tendency among adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105590>
 30. Łuczyski, A., Pietruszka, L. (2025). Teachers faced with students' addiction to mobile phones — educational recommendations for creating an 'offline culture. *International Studies in Catholic Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/19422539.2025.2476977>
 31. Mardas, G., Magos, K. (2020). Drama in Education and Its Influence on Adolescents' Empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74–85. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.32>
 32. Mayerhofer, D., Haider, K., Amon, M., Gächter, A., O'Rourke, T., Dale, R., Humer, E., Probst, T., Pieh, C. (2024). The Association between Problematic Smartphone Use and Mental Health in Austrian Adolescents and Young Adults. *Healthcare (Basel)*, 12(6):600. doi:10.3390/healthcare12060600
 33. Merkaš, M., Bodrožić Selak, M., Žulec Ivanković, A. (2024). "From use for good to overuse for bad": Association among smartphone use, problem behaviors and well-being in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 4(1), 107–119. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10391-0>
 34. Nawaz, S. (2023). Rethinking classifications and metrics for problematic smartphone use and dependence: Addressing the call for reassessment. *Computers in Human Behavior Reports*, 12(4):100327. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100327>
 35. Nawaz, S. (2024). Distinguishing between effectual, ineffectual, and counterproductive strategies in combating problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior Reports*, 14, Article 100412. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100412>

36. Rudolf, R., Kim, N. (2024). Smartphone use, gender, and adolescent mental health: Longitudinal evidence from South Korea. *SSM — Population Health*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2024.101722>
37. Salepaki, A., Zerva, A., Kourkouridis, D., Angelou, I. (2025). Unplugging Youth: Mobile Phone Addiction, Social Impact, and the Call for Digital Detox. *Psychiatry International*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6010004>
38. Summer, D. (2018). *Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout* [Doctoral dissertation, Lesley University]. DigitalCommons@Lesley. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/50 (viewed 24.07.2025).
39. Teens, social media and technology. (2024). Pew Research Center. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/> (viewed 24.07.2025).
40. Van De Water, M. Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015.
41. Wan, X., Huang, H., Jia, R., Liang, D., Lu, G., Chen, C. (2022). Association between mobile phone addiction and social support among mainland Chinese teenagers: A meta-analysis. *Front Public Health*, 10:911560. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.911560>
42. Wilmer, H.H., Sherman, L.E., Chein, J.M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>
43. Wood, G., Goodyear, V., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Sitch, A.J., Wade, M., Pallan, M. (2023). Smartphones, social media and adolescent mental well-being: The impact of school policies restricting day time use-protocol for a natural experimental observational study using mixed methods at secondary schools in England (SMART Schools Study). *BMJ Open*, 13(7). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-075832>

Информация об авторах

Татьяна Анатольевна Посакалова, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Маргарита Рафаильевна Хуснутдинова, PhD в социологии, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Ольга Викторовна Саломатова, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Poskakalova, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

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

Olga V. Salomatova, Junior Research Associate, Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Вклад авторов

Посакалова Т.А. — идеи исследования; проведение эксперимента; сбор эмпирических данных, аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Хуснутдинова М.Р. — написание рукописи, статистический анализ данных; формирование базы и обработка эмпирических данных; визуализация результатов исследования, написание раздела «Результаты эмпирического исследования».

Саломатова О.В. — обзор литературы по теме; общая правка текста статьи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Tatiana A. Poskakalova — ideas; experiment conduction; empirical data collection; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Margarita R. Khusnutdinova — statistical data analysis, database development and empirical data process; visualization of research results, and writing the “Results of empirical study” section.

Olga V. Salomatova — literature review on the topic; general edit of the article text.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 30.07.2025

Поступила после рецензирования 20.08.2025

Принята к публикации 27.08.2025

Опубликована 29.08.2025

Received 2025.07.30

Revised 2025.08.20

Accepted 2025.08.27

Published 2025.08.29