

Конструирование инклюзивной среды в средней школе: эмпирическое исследование профилактики конфликтов/травли среди подростков посредством цифрового сторителлинга и театральных практик

Посакалова Т.А.

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 М.Р.

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

В статье рассматриваются возможности применения театральной деятельности в качестве стратегии по снижению риска конфликтов и травли в школе в результате создания инклюзивной среды. Приведены результаты эмпирического исследования, где приняли участие 76 подростков 13–14 лет, разделенных на две экспериментальные группы (48 человек) и контрольную группу (28 человек). Каждая группа не предполагала отбора и представляла собой уже сложившиеся классы одной учебной параллели. В рамках экспериментальной программы «Мультимедиа-театр» участники прошли 24 сессии, включавшие ролевые игры, импровизации, написание сценария, создание спектакля и 12 анимационных материалов на тему преследования и конфликтов. Для оценки изменений использовался «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер и др., 2015), включающий шкалы небезопасности, благополучия, разобщенности и равноправия. Количественный анализ выявил статистически значимое повышение показателей по шкале равноправия в экспериментальных группах по сравнению с контрольной. Качественный анализ интервью с участниками и педагогами подтвердил улучшение психологического климата в классе, развитие эмпатии, коммуникативных навыков, снижение агрессивных проявлений, готовность к решению конфликтов путем ведения диалога. Результаты свидетельствуют о потенциале театральных методов в профилактике конфликтов/травли и в формировании инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: травля, конфликт, подростки, театральная деятельность, цифровой сторителлинг, равноправие, коммуникация

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.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Е.А. Овчинникову, социального педагога МБОУ СОШ № 4 г. Кашира Московской области.

Для цитаты: Посакалова Т.А., Хуснутдинова В.Н. Конструирование инклюзивной среды в средней школе: эмпирическое исследование профилактики конфликтов/травли среди подростков посредством цифрового сторителлинга и театральных практик // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сб. статей VI международной научно-практической конференции. 13–14 ноября 2025 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. 324–341 с.

Введение

Сегодня травлю отличают не только различные виды физического насилия и психологического давления, но также преследование и в виртуальном пространстве. Последнее особенно сложно отследить и контролировать взрослыми, и, следовательно, прекратить, провести терапевтические или коррекционные действия. При этом издевательства в Интернете зачастую связаны с травлей в учебных заведениях – до 60 % подростков, подвергавшихся травле онлайн, также являются жертвами конфликтов и преследования в школе (Kreski et al, 2022; Schneider et al, 2012). В связи с этим многие школьные программы по работе с травлей носят превентивный характер и осуществляются в оффлайн реальности.

Травля сверстниками в школе является проблемой мирового значения вне зависимости от культурных различий и территориальной принадлежности. Согласно данным группы австралийских исследователей, 30,5% подростков из 83 стран признают, что являются жертвами травли (Biswas et al, 2020). Более того, 41,3% тех, кто подвергался издевательствам в школе, опасаются, что травля

может повториться (Student Reports of Bullying..., 2022). Стоит отметить, что травля является проблемой в большей степени младших подростков, нежели старших, ей больше подвержены девочки, чем мальчики (Student Reports of Bullying..., 2022). По мнению группы американских ученых под руководством Анны Ю. Ким, если в силу тех или иных причин подростки исключены из социальной жизни своими сверстниками в школе (бойкот, игнорирование, отсутствие дружеских связей), то эффект от такого исключения может быть настолько же пагубным, как если бы они подвергались физическому насилию и унижениям (Kim et al, 2022).

В России проблема травли также стоит достаточно остро: по данным Центра развития инклюзивного образования РАО, 21% подростков подвергаются травле, 30% имеют проблемы в отношениях со сверстниками, при этом среди факторов, влияющих на возникновение конфликтов и ситуаций травли, названы в т.ч. отсутствие организованного досуга (26%) и низкая физическая активность (22%)¹. Травля в школе не является чем-то временным, в долгосрочной перспективе она негативно отражается на самооценке жертв преследования, их траекториях социализации, также может привести к самоповреждающему поведению или серьезным академическим неудачам, др. (Blanchflower, Bryson, 2024; Ценности и социально-психологическая дезадаптация подростков ..., 2022; Бойкина и др., 2023; Бойкина и др., 2024).

Одним из способов работы с травлей в школах являются интервенции на основе театральной педагогики. Театральная педагогика предлагает два способа работы с подростками. Первая – непосредственная работа над конфликтами и ситуациями травли в рамках специализированных программ с привлечением профессиональных актеров и медиаторов², а также средствами конкретных практик, например, форум-театра. Такие подходы включают разбор механизмов феномена травли, изучение поведения протагонистов и антагонистов, стратегий действий агрессоров, жертв и наблюдателей травли (Gilbert et al, 2024; Qiao et al, 2023).

¹ РИА Новости. Исследование показало, сколько подростков сталкиваются с буллингом. URL: <https://sn.ria.ru/20240826/issledovanie-1968613576.html>

² John O' Toole. Acting against bullying. Executive Summary URL: http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Arthra/OTOOLE_ActingAgainstBulling.pdf

Второй подход предполагает вмешательства на основе драмы, не прямое воздействие на участников. Посредством проигрывания ролей, театральных игр импровизации и дискуссий осуществляются интервенции, которые обеспечивают социальную поддержку, приводят к развитию социальных навыков, эмпатии и эмоционального интеллекта у участников, и, тем самым, улучшают общий психологический климат в коллективах, позволяют наблюдателей травли превратить в защитников жертв (Khalil et al, 2024; Lenakakis, Sarafi, 2024; Lyngstad et al, 2021). Такие интервенции работают со всеми категориями участников травли: помогают устанавливать/восстанавливать межличностные отношения, развивают уверенность в себе, снижают уровень агрессии, стимулируют сотрудничество, повышают ценность других участников (Mavroudis et al, 2016). Именно этот подход был положен в основу данного исследования, цель которого – установить связь между участием подростков в театральной деятельности и снижением риска травли в школьных коллективах. Интервенции осуществлялись в соответствии с деятельностной технологией «Мультимедиа-театр», разрабатываемой под руководством О.В. Рубцовой¹. В основу модели «Мультимедиа-театр» положено экспериментирование с ролями и позициями, создание особых условий и пространств для сотрудничества подростков со взрослыми и сверстниками таким образом, чтобы обучающиеся могли безопасно осуществлять пробы, проявлять и познавать как себя, так и окружающих (Рубцова, 2011; Рубцова, 2021). Данный подход обеспечивает подросткам не только досуг, но и реализацию основных потребностей возраста – общение со сверстниками, социализацию и формирование собственной идентичности.

Методы

Экспериментальное исследование проходило с февраля по май 2024 г. на базе МБОУ «Школа № 4» г. Кашира Московской области. Выборку исследования составили 76 подростков 13–14 лет (экспериментальная группа – 48 человек, контрольная группа – 28 человека). Специальный отбор в группы не производился, участники исследования – это три класса 7-ой параллели, уже сформированные коллективы и устоявшиеся на момент исследования. В ходе

¹ к. псих.н., руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства при МГППУ

исследования была проведена входная и выходная диагностика с использованием Опросника риска буллинга, разработанного под руководством А.А. Бочавер (Бочавер и др., 2015). Методика позволяет выявлять риски на уровне класса (травля; драки; хулиганство и др.) и риски на уровне школы (субъективное ощущение небезопасности; отчужденность между учениками; стигматизация класса и др.). Опросник включает 4 шкалы – небезопасности, благополучия, разобщенности и равноправия.

Кроме того, применен метод интервью. В результате интервью с педагогами до занятий театром, а также наблюдений педагогов проекта были составлены следующие характеристики групп:

- экспериментальная группа 1 (далее ЭГ1) (N=24, 15 девушек и 9 юношей). Данную группу отличала социальная активность и большой опыт публичных выступлений. Отношения внутри до проекта были ровными и внешне казались бесконфликтными, однако все подростки в основном общались малыми группами по интересам, между ними отсутствовала коммуникация.
- экспериментальная группа 2 (далее ЭГ2) (N=24, 8 юношей и 16 девушек). Подростков отличала неуверенность в себе и замкнутость. Несмотря на то, что межличностных конфликтов педагогами замечено не было, многие были под давлением группы из четырех маргинальных мальчиков, агрессивно и вызывающе ведущих себя не только со сверстниками, но и со взрослыми. Также в классе, в отличие от других, присутствовали дети с ОВЗ. Класс не единожды претерпевал изменения в составе – в него переводились подростки из других классов, часто ученики уходили в другие школы.
- контрольная группа (далее КГ) (N=28 человек, 7 девушек и 21 юноша). Данный класс был бесконфликтным и достаточно сплоченным, отношения между подростками были позитивными, класс принимал активное участие в жизни школы, с точки зрения педагогов, был наименее проблемным.

На момент входа в эксперимент педагоги были уверены, что травля не была характерна подросткам ни экспериментальных групп, ни контрольной.

Для работы с подростками были проведены 24 театральные сессии. Занятия театром содержали не только дидактические (развивающие и образовательные) цели. Предлагаемые подросткам задания зачастую были диагностическими и терапевтическими. При

попытках сотрудничества и взаимодействия становились очевидными сложившиеся связи и отношения в классах, страхи и переживания подростков, их внутренние и межличностные конфликты, а также выработанные паттерны поведения при возникновении затруднений или борьбы интересов. Занятия включали рефлексивные дискуссии, совместную деятельность и творчество, импровизации, тренинги актерского мастерства, на которых методом этюдов разбирались конфликты, ситуации целенаправленного преследования, случаев вербальной агрессии. Подростки «проживали» эмоциональные состояния жертв и агрессоров. На примере литературного материала и в результате рефлексивных дискуссий были изучены причины и последствия психологического и физического насилия, конфликтов, организованной травли офлайн и онлайн.

Для постановки спектакля подростками под руководством взрослых был написан сценарий, адресованный проблемам конфликтов и агрессивного поведения. Основные сюжеты были взяты и рассказов «Не в духе» А.П. Чехова, «Беда» М.М. Зощенко, «Молодежь» Л.Н. Андреева и «Юшка» А.П. Платонова. Смысловой канвой для их соединения в единый сценарий стала импровизированная экскурсия школьников в картинную галерею, где экскурсанты знакомились с «портретами» писателей и иллюстрациями к сюжетам перечисленных рассказов. Также для соединения разрозненных сюжетных линий рассказов, формулирования на их основе морали подростки использовали соответствующие цитаты из «Писем о добром и прекрасном» Д.С. Лихачева. Кроме того, для формирования таких ценностей, как дружба, поддержка, стремление к знаниям, ответственность за ближних и др. на основе «Писем о добром и прекрасном» в поддержку спектакля была применена технология цифрового сторителлинга. Подростками были созданы 12 мультфильмов-анимаций в технике stop-motion, в том числе и отражавших ранее разобранные стратегии по выходу из конфликтов (Poskakalova, Khusnutdinova, 2024).

Эмпирические данные проанализированы на основе статических критериев Краскелла-Уолиса, 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.

Эмпирические результаты

Согласно полученным данным, при первом измерении между классами не обнаружено значимых различий ни по одной из шкал опросника $p > 0,05$ (табл. 1), то есть риски на уровне класса и на уровне школы во всех трех классах воспринимаются подростками одинаково.

Таблица 1

**Сравнение показателей ЭГ1, КГ, ЭГ2
по шкалам опросника на входе эксперимента**

Шкала	Средние значения			Статистика критерия Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
	ЭГ1	ЭГ2	КГ		
Небезопасности	6,07	6,44	7,08	2,74	0,254
Благополучия	5,41	5,40	5,36	0,17	0,917
Разобщенности	1,70	2,56	2,53	4,02	0,134
Равноправия	3,43	3,83	3,15	1,21	0,547

При сопоставлении показателей ЭГ1, КГ, ЭГ2 в начале и в конце проекта по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона оказалось, что значимых сдвигов не обнаружено ни в одном из классов ни по одной из шкал. Можно только говорить о наличии тенденции в ЭГ1 к повышению значений по шкалам «благополучия» ($p=0,055$) и «разобщенности» ($p=0,057$).

При повторном измерении выявлено значимое различие между классами по шкале «равноправия» ($H=7,067$, $p=0,029$, табл. 2). Метод множественных сравнений показал, что в экспериментальных группах показатели значимо выше, нежели в контрольной группе – ЭГ1 и КГ $p=0,048$, ЭГ2 и КГ $p=0,013$ (значение ранга для ЭГ2=45,04, ЭГ1=41,96 и КГ=29,03). Между ЭГ1 и ЭГ2 значимых различий на выходе не проявилось. По остальным трем шкалам – небезопасность, благополучие, разобщенность – различий не обнаружено $p>0,05$.

Таблица 2

**Сравнение показателей ЭГ1, КГ, ЭГ2 классов
по шкалам опросника на выходе эксперимента**

Шкала	Средние значения			Статистика критерия Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
	ЭГ1	ЭГ2	КГ		
Небезопасности	6,73	6,58	6,37	0,37	0,829
Благополучия	6,28	5,58	5,49	1,42	0,491

Шкала	Средние значения			Статистика критерия Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
	ЭГ1	ЭГ2	КГ		
Разобщенности	2,44	1,96	2,62	0,92	0,631
Равноправия	3,93	4,29	3,06	7,07	0,029

Таким образом, в ходе участия в театральном проекте у подростков из обеих экспериментальных групп по сравнению с контрольной группой повысились показатели по шкале «равноправие». Следовательно, в ходе участия в эксперименте, они научились принимать различия друг друга, эффективно взаимодействовать и сотрудничать в ходе выполнения учебных и творческих задач, а также распределять роли, функции и ответственность внутри группы на основе диалога. Налаживание коммуникации положительно отражается на социальной адаптации, стабильности и сплоченности подростков. В итоге у подростков снижается тревога, что защищает группу от риска прогрессирования целенаправленного преследования жертв на фоне выстраивания системы социальных статусов.

Качественный анализ и обсуждение

Полученные эмпирические результаты не позволяют в полной мере утверждать, что занятия театром гарантированно разрешают ситуации травли. Однако обнаруженные тенденции к повышению показателя равноправия в обеих экспериментальных группах указывают на то, что в обоих классах положительно изменился психологический климат, характер общения и восприятие окружающих. Также возможно, что агрессивное поведение, нападки кого-либо перестали болезненно восприниматься другими подростками, как это было до проекта (Бочавер и др., 2015). Кроме того, динамика данного показателя может демонстрировать изменение ролей и иерархии внутри коллективов. Перечисленные изменения находят подтверждение в качественном анализе наблюдений педагогов и интервью самих подростков.

Так в интервью по завершению проекта подростки из обеих экспериментальных групп признали, что в их классах существуют некоторые признаки травли – есть учащиеся, которые провоцируют, вербально обижают, всячески задевают своих жертв. Однако девочки Ст., Ан. и Пол. из ЭГ1, а также мальчик Гл. из ЭГ2 отметили, как

только подростки-жертвы, «начали ходить на проект, то те, кто их булил, начали проявлять к ним интерес в общении, в дружбе» и, таким образом, перестали оказывать давление, «исправились». Кроме того, в интервью другие девочки-подростки Пан. и Жел. из ЭГ1 (возможно, те самые жертвы) рассуждая о том, в чем занятия театром им помогли, отметили: «Общество в котором ты находишься, может посмеяться над тобой, над тем, чем ты занимаешься, но с этим надо бороться..., чтобы не бояться чужого мнения, раскрыться, не смотря на других ... не очень умных людей». Таким образом, проект помог одним подросткам в ЭГ1 смягчиться и постараться «выровнять» отношения, другим же поверить в себя, найти в себе силы противостоять агрессии, а всей ЭГ1 в целом – преодолеть тенденцию к повышению показателя разобщенности, выявленной до начала проекта.

Иная ситуация возникла в ЭГ2, где изначально были четыре маргинальных подростка, не только неуважительно и агрессивно относящихся к сверстникам, но игнорирующие и временами демонстрирующие пренебрежение к педагогам. Они саботировали свое участие в театральном проекте, пытались негативно влиять на участие окружающих в проекте. Именно в этой группе находились два подростка группы риска – девочка В., пережившая смерть сиблинга, и девочка Анж., воспитываемая бабушкой ввиду лишения родителей родительских прав. До начала проекта педагогов встревожило состояние девочки В. из ЭГ2, которая нарисовала на уроке ИЗО соответствующий плакат с призывом остановить травлю (рис. 1). на первом занятии проекта она попробовала себя в экспериментировании с ролями, проигрывании этюдов с другими подростками, но из-за чувства крайней некомфортности отказалась от такого рода



Рис. 1. Плакат, нарисованный девочкой В. до участия в проекте

деятельности. Позже объединилась с Анж., которая никогда ни с кем не общалась из класса, для написания сценария спектакля и создания мультфильма. Интересно, что сюжет, придуманный девочками для мультфильма, также имел отношение к травле – крыса подговаривает больших и сильных животных на агрессивные действия против выбранной жертвы (рис. 2).

Несмотря на то, что эти две девочки не участвовали в актерских тренингах, а только наблюдали за другими, они внесли большой вклад в проект, написав сценарий и подобрав музыкальное сопровождение к спектаклю. Во время репетиций и показа спектакля выполняли функции звукооператоров. Вклад и усердие В. и Анж. были отмечены сверстниками («..раньше они ходили более неприметными... ну учатся и учатся, а вот тогда, когда они начали проявлять себя на проекте, наше общение стало чуть больше и лучше», «девочки всегда разговаривали со мной.. мне всегда было приятно с ними общаться», девочка Ст. из ЭГ1; «В. как-то открылась, она стала правой рукой нашего педагога... к ним можно было подойти, а так как они все записывали, всегда можно было спросить, в чем ты ошибся, и они могли помочь», мальчик Гл.). При этом В. считала, что у нее всегда отношения в классе со сверстниками были хорошими, «но сейчас понимать стали друг друга лучше», то Анж. отметила значительно более существенный прогресс в школе, т.к. у нее стало лучше «взаимодействие с социумом»: «Меньше боюсь на публику что-то делать, помогать другим,

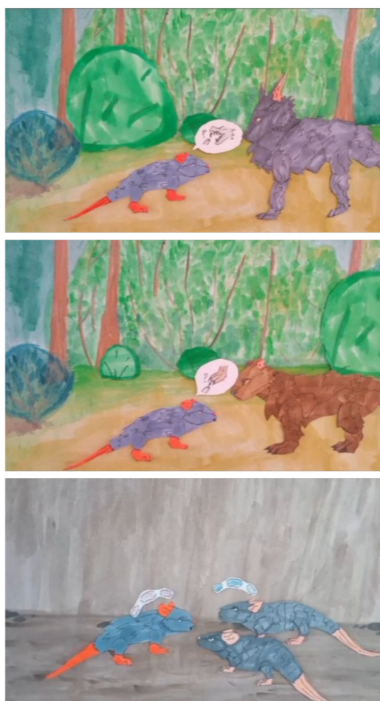


Рис 2. Кадры из созданного девочками В. и Анж. мультфильма, подтверждающие то, что вопросы травли их беспокоят

я теперь более-менее могу разговаривать с одноклассниками». Также педагоги отметили, что Анж. стала часто улыбаться и смеяться в школе, до проекта она отличалась ровным настроением и напускным спокойствием. Таким образом, не имея возможности повлиять на маргинальных подростков (зачастую негативные модели поведения агрессоров являются следствием отсутствия родительского контроля или дефицита нравственности в окружении), театральный проект смог исправить межличностные отношения у девочек, страдающих недостаточно развитыми социальными навыками и низкой самооценкой (Mavroudis, Bournelli, 2016).

Помимо представленного кейса, многие подростки отмечали факторы, подтверждающую выявленную тенденцию к равноправию. Благодаря занятиям театром, участники проекта:

- получали помощь и поддержку со стороны окружающих («мне ребята помогали, если я запнусь, или микрофон давали», мальчик Арс.);
- научились сотрудничеству и взаимодействию («научился работать с людьми в команде дружной», мальчик Арс.; «умение налаживать контакт», мальчик Т., «мы разговаривали все вместе вне зависимости от того, кто в каком статусе в школе находится», девочка Ст.);
- приобрели друзей («помог опыт общения с соседним классом, я раньше с ними вообще не общалась», девочка Лиз.; «у меня появилось много друзей из другого класса», девочка Юл.; «появились новые друзья», мальчик Арс.; «большинство сдружилось», девочка Пол.);
- научились психологически справляться с давлением среды («бывает некомфортно со своим окружением, а работа с актерским мастерством помогает в этом», девочка З.);
- выработали ценность принятия другого, бесконфликтного сосуществования («...я бы взяла из опыта с собой, что не надо конфликтовать ни с кем, надо уметь договариваться, чтобы не было врагов», девочка Ж.).

Педагоги в интервью отметили следующие изменения в обеих группах: более плотное общение между классами, развитие эмпатии через участие в жизни окружающих, интерес к социальной жизни школы. Кроме того, в ЭГ2 выработалась практика покровительства и сопровождения слабо успевающих в учебе и новичков.

Принято считать, что конфликты, травля и напряженный климат в классе мешает социальному и эмоциональному развитию учащихся (Goodwin et al, 2019). В результате анализа интервью педагогов и участников проекта были получены косвенные подтверждения того, что риски травли снизились в обоих классах. Авторы также выдвигают предположение о причинах отсутствия положительной динамики по шкале разобщенности. В частности, в экспериментальной группе ЭГ2 поведение маргинальных подростков не изменилось: они демонстрировали деструктивные модели поведения на занятиях (демонстративное отвлечение, отказ от участия в этюдах), а при выполнении творческого задания просто копировали контент из ChatGPT вместо создания собственного цифрового продукта. В то же время в группе ЭГ1, где изначально фиксировалась тенденция к росту разобщенности, в результате проведения занятий удалось остановить негативную динамику и стабилизировать социально-психологическую атмосферу.

Стоит отметить, что показатели благополучия и безопасности в большой степени отражают не только субъективные ощущения участников проекта и психологический климат в классе, но и общую атмосферу в школе, на которую невозможно было повлиять в рамках работы с малым количеством учеников данной школы. Тенденция к повышению показателей равноправия в обеих экспериментальных группах позволяет авторам предположить, что на положительные изменения повлияло развитие субъектности у подростком под воздействием театральной деятельности, такое развитие предполагает, прежде всего, понимание и отстаивание подростками своих интересов, самоуважение и ответственность за действия, повышение самооценки и инициативности, развитие умений принимать самостоятельные решения, стремления участвовать и/или воздействовать на социальные ситуации. Данное предположение может служить гипотезой для дальнейших исследований влияния занятий театром на снижение числа конфликтностей и ситуаций травли в школьных коллективах.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует значительный потенциал театральной деятельности, реализуемой в рамках модели «Мультимедиа-театр», в качестве инструмента профилактики травли

в подростковой среде. Значимое повышение показателей по шкале «равноправие» свидетельствует о том, что модель «Мультимедиа-театр» действует не на поверхностном уровне сиюминутного предотвращения конфликтов, а на глубинном – перестройки системы межличностных отношений. Театральная деятельность выступила не как развлекательный досуг, а как форма социального экспериментирования, позволившая подросткам апробировать новые ролевые модели и стратегии взаимодействия в безопасной среде.

Ключевым достижением стало не столько прямое «уменьшение травли», сколько создание социального капитала и формирование просоциальной сетевой структуры в классе. Качественные данные показывают, что участники научились не просто «не травить», а активно выстраивать горизонтальные связи, основанные на взаимном признании и ценности вклада каждого. Это подтверждается кейсом девочек из ЭГ2, которые из изолированных жертв превратились в значимых «агентов изменений» благодаря альтернативным формам участия.

С теоретической точки зрения, результаты работы подтверждают продуктивность деятельностного и социально-конструктивистского подходов в профилактике травли в школе. Риск травли снижается не через запреты и внешний контроль, а через создание условий для совместной продуктивной деятельности, требующей сотрудничества и диалога. В данном случае таким пространством стал творческий процесс создания спектакля и мультфильмов.

Ограничением исследования является его фокус на краткосрочном эффекте и небольшая выборка. Перспективы дальнейших исследований видятся в лонгитюдном изучении устойчивости полученных эффектов, а также в адаптации модели «Мультимедиа-театр» для работы с другими возрастными группами и в условиях инклюзивного образования. Полученные данные также открывают дискуссию о необходимости пересмотра критериев оценки антибуллинговых программ: ключевым индикатором эффективности может быть не только снижение числа инцидентов, но и качественное изменение групповой динамики в сторону большей сплоченности и горизонтального взаимодействия.

Список источников

1. Бойкина, Е.Э., Гурина, Е.А., Куприянова, Е.А., Радчиков, А.С., Шпагина, Е.М., Чиркина, Р.В. (2024) Психологические предикторы

- девиантного поведения несовершеннолетних. Часть 1. Портрет воспитанника СУВУ. *Психология и право*, 14(4), 1–14. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140401>
2. Бойкина, Е.Э., Радчиков, А.С., Романова, Н.М., Пятых, Г.А., Киселев, К.А. (2023) Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России: субъективная остракизация, одиночество, мотивы аффилиации и смысложизненные ориентации. *Вестник практической психологии образования*, 20(4), 106–118. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200410>.
 3. Бочавер, А.А., Кузнецова, В.Б., Бианки, Е.М., Дмитриевский, П.В., Завалишина М.А., Капорская Н.А., Хломов К.Д. (2015). *Вопросы психологии*, 5, 146–157.
 4. Рубцова, О.В. (2011). Ролевая идентичность как интегральная характеристика социальной ситуации развития подростка. *Психологическая наука и образование*, 16(5), 5–13.
 5. Рубцова, О.В. (2021). Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*, 17(2), 105–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170210>.
 6. Ценности и социально-психологическая дезадаптация подростков и юношей (2022) / И.А. Баева, Г.С. Банников, О.В. Вихристюк [и др.]. Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 72 с. <https://doi.org/10.36871/978-5-907672-13-0>.
 7. Blanchflower, D.G., Bryson, A. (2024). The adult consequences of being bullied in childhood. *Social Science & Medicine*, 345:116690. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116690>
 8. Biswas, T., Scott, J.G., Munir, K., Thomas, H.J., Huda, M.M., Hasan M.M., de Vries T.D., Baxter J., Mamun A.A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 17; 20:100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>.
 9. Gilbert, K.L.; Baker, E.A.; Bain, K.; Flood, J.; Wolbers, J. (2024). Say Something, Do Something: Evaluating a Forum Theater Production to Activate Youth Violence Prevention Strategies in Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21, 39. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010039>.
 10. Goodwin, J., Bradley, S. K., Donohoe, P., Queen, K., O'Shea, M. and Horgan, A. (2019) Bullying in schools: an evaluation of the use of drama in bullying prevention. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1623147>.
 11. Khalil, A.I., Hantira, N.Y., Alshehri, Y.A., Alraee, M.A., Aljahdali, L.M., Alhazmi, S.M. (2024) Impact of training prevention program

- on bullying and prejudice among adolescents toward ending bullying behavior: a randomized experimental study. *Psychological Science and Education*, 29(3), 66–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290305>.
12. Kim, A. Y., Rose, C. A., Hopkins, S., Mc Cree, N., & Romero, M. (2022). Survey of secondary youth on relational aggression: impact of bullying, social status, and attitudes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(3), 285–295. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2070589>.
13. Kreski, N.T., Chen, Q., Olfson, M., Cerdá, M., Martins, S.S., Mauro, P.M., Branas, C.C., Rajan, S., Keyes, K.M. (2022). Experiences of on-line bullying and offline violence-related behaviors among a nationally representative sample of US adolescents, 2011 to 2019. *Journal of School Health*, 92(4), 376–386. <https://doi.org/10.1111/josh.13144>.
14. Lenakakis, A., Sarafi, S. (2024). Drama/theatre pedagogy, bullying at school and team spirit building among teenagers. *International Journal of Education & the Arts*, 25(14). <http://doi.org/10.26209/ijea25n14>.
15. Lyngstad, M.B., Baraldsnes, D., Gjørsum, R.G. (2021). Process drama in anti-bullying intervention: a study of adolescents' attitudes and initiatives. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.2011715>.
16. Mavroudis, N., Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3:1, 1233843, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>
17. Poskakalova, T.P. Khusnutdinova, M.R. (2024). Production of Digital Stories as a Means of Moral Development in Adolescence. In: 6th Virtual International Conference Path to a Knowledge Society- Managing Risks and Innovation: materials of the conference, Serbia, Niš, October 21–22 (pp. 333–334).
18. Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., Coulter, R.W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171–177. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>.
19. Student Reports of Bullying: Results From the 2022 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (2022). National Center for Education Statistics, USA. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2024/2024109.pdf> (Дата обращения: 10.09.2025).
20. Qiao, X., Wang, Y., & Zhao, J. (2023). Anti-School Bullying Forum Theatre in Rural Boarding Middle School in China – Empirical Analysis Based on Programme Practice. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 12, 43–64.

Информация об авторах

Посакалова Татьяна Анатольевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, 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

Designing an Inclusive Environment in Secondary School: An Empirical Study of Conflict/Bullying Prevention among Adolescents through Digital Storytelling and Theatre Practices

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 examines the potential of theatrical activities as a strategy to reduce the risk of bullying at school as a result of construction of the inclusive environment. The article presents the results of an empirical study that involved 76 adolescents aged 13–14 years, who were divided into two experimental groups (48 students) and a control group (28 students). Each group was not subjected to any specific selection and represented already formed classes of the same year of study. As a part of the Digital Storytelling Theater pilot program, participants completed 24 drama sessions, which included role-playing games, improvisations, writing a script, presenting a performance, creation of 12 animated pieces on bullying and conflicts. The “Bullying Risk Questionnaire” (Bochaver et al, 2015) was used to assess the changes, it includes scales of insecurity, well-being, separation, and equality. Quantitative analysis revealed a statistically significant increase in the indicator of equality in the experimental groups compared with the control group. A qualitative analysis of interviews with participants and teachers confirmed an improvement in the psychological climate, the development of empathy and communication skills, a reduction in aggressive manifestations, reduction of aggressive military actions, the readiness to resolve conflicts through dialogue. The results indicate the potential of drama-based methods in the prevention of bullying and the formation of an inclusive educational environment at school.

Keywords: bullying, conflict, aggressive behavior, adolescents, theatre activities, digital storytelling, equality, communication

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.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection E.A. Ovchinnikova, social worker of the Secondary School No. 4 in Kashira town, Moscow Region.

For citation: Poskakalova T.A., Khusnutdinova M.R. Designing an inclusive environment in secondary school: of conflict/bullying prevention among adolescents through digital storytelling and theatre practices // *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2025): Collection of Articles of the V International Scientific and Practical Conference. November 13–14, 2025* / V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds). Moscow: Publishing house MSUPE, 2025. 324–341 p. (In Russ., abstr. in Engl.).

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