

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования  
Российской академии образования»

На правах рукописи

СТРИЖАК Оксана Викторовна

**ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ В ШКОЛЕ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук  
Шустова Инна Юрьевна

Москва-2022

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ .....	18
1.1 Воспитание подростков: отличительные черты .....	19
1.2 Детско-взрослая общность как основной ресурс современного воспитания подростков: сущностные и содержательные характеристики.....	33
1.3 Воспитательный потенциал театрализации как средства формирования детско-взрослой общности. ....	40
Выводы по первой главе.....	57
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ .....	60
2.1 Построение модели и технологии формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками –подростками средствами театрализации .....	61
2.1.1 Модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности в школе средствами театрализации .....	61
2.1.2 Технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации.....	72
2.2 Этапы опытно-экспериментальной работы по формированию воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации .....	83
2.2.1 Пилотное исследование .....	84
2.2.2 Организация и содержание констатирующего этапа исследования.....	96
2.2.3 Формирующий этап эксперимента .....	102
2.2.4 Организация и содержание контрольного этапа исследования .....	110
Выводы по второй главе .....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	126
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	128
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	151
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	156
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	160
ПРИЛОЖЕНИЕ Г .....	162

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Перед современной российской школой поставлена важная социокультурная задача — стать основой духовно-нравственного развития и воспитания личности. Необходимость решения данной задачи приводит к тому, что в системе общего образования и в педагогической науке развиваются процессы, связанные с поиском ресурсов (и в содержательном, и в методологическом аспекте), активизирующих воспитательный процесс. На законодательном уровне ФГОС устанавливает требования к достижению обучающимися на уровне ключевых понятий личностных результатов, сформированных в систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. Отмечается значимость «развития личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире; уважения личности обучающегося, развития в детской среде ответственности, сотрудничества и уважения к другим и самому себе; применения обучающимися технологий совместной/коллективной работы на основе осознания личной ответственности и объективной оценки личного вклада каждого в решение общих задач».

Чтобы помочь педагогам выявить и реализовать воспитательный потенциал образовательного процесса, сотрудниками «Института стратегии развития образования РАО» была разработана Примерная программа воспитания для образовательных организаций общего образования. Программа формулирует в качестве общей цели воспитания в общеобразовательной организации личностное развитие школьников, а в качестве задачи педагога - обеспечение позитивной динамики развития личности воспитанника через сотрудничество с ребенком и формирование детско-взрослой общности. Сотрудничество педагогов и школьников, их партнерские отношения являются важным фактором успеха в достижении цели. Каждый модуль Программы ориентирует педагогов на «создание детско-взрослых общностей, которые бы объединяли детей и педагогов

яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу».

В современной педагогике именно детско-взрослая общность приобретает большое значение. Такая общность позволяет каждому участнику взаимодействия проявить себя, актуализирует способность видеть и понимать окружающих, при этом взаимодействие с другими становится фактором развития собственной личности. Особенно значимой эта общность становится в подростковом возрасте. Эмоциональное и деятельностное общение со сверстниками и со взрослыми помогает подростку осознать свою личность, свои ценности, проявить себя, найти единомышленников. Поэтому формирование в образовательных учреждениях детско-взрослых общностей приобретает воспитательную ценность. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря общему эмоциональному проживанию, совместной деятельности, значимым для всех ценностям и может иметь событийный характер. Средством формирования такой общности в школе может быть участие в любой совместной деятельности, становящейся событием для всех участников.

Среди средств организации совместной деятельности детей и педагогов особого внимания заслуживает театрализация. Под театрализацией в данном исследовании понимаем использование средств театра (драматургического материала, режиссёрского замысла, актёрского прочтения, перевоплощения, игры, импровизации, выстраивания мизансцен) в воспитательном процессе. Театрализация имеет большое значение для формирования воспитывающей детско-взрослой общности, так как создаёт общий интерес и совместные переживания, формирующие чувство «МЫ»; создаёт условия для свободной самореализации воспитанников в творческой деятельности, основанной на взаимопонимании и сотрудничестве; формирует общее ценностно-смысловое пространство вокруг смыслов художественного произведения. Театрализация способствует передаче представлений о нравственных ценностях от поколения к поколению, помогает эмоциональному развитию, облегчает процесс усвоения знаний, развивает коммуникативные навыки, способствует социализации

участников. Иными словами, театрализация - это путь ребенка в культуру, к нравственным ценностям, к себе. Задача театрализации совпадает с задачей подростка найти себя через проживание других ролей, смысловое прочтение текста, эмоциональное включение, совместный поиск интерпретаций.

Всё перечисленное подтверждает необходимость рассмотрения роли театрализации в вопросах современного воспитания, возможность использования театрализации как средства формирования в школе детско-взрослых общностей, которые бы объединяли детей и педагогов совместной значимой деятельностью, общими позитивными переживаниями и доверительным отношением друг к другу

Разработка форм театрализации, способствующих формированию воспитывающей детско-взрослой общности, органично включенных в образовательный процесс, сегодня становится актуальной потребностью педагогической науки и практики.

Представляется важным исследовать сочетание двух существенных компонентов воспитательного процесса: влияния детско-взрослой общности на становление личности воспитанника и значения театрализации как средства формирования этой общности.

**Степень разработанности темы исследования.** Тесная связь театра и психологии в жизни человека отражена в исследованиях Н.Н. Евреинова, П.М. Ершова, Б. Хелингера.

Педагоги часто обращаются к использованию средств театра в воспитании (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, А.А. Брянцев, В.М. Букатов, Н.Ф. Бунаков, А.П. Ершова, Е.И. Ильин, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, С.Г. Розанов, Г.Л. Рошаль, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский, С.Т. Шацкий, Г. Винекен, Я. Корчак, А. Нейлл, С. Френе, Р. Штейнер и др.).

Интерес к театрализации как воспитательному феномену отмечен в исследованиях, рассматривающих: театрализацию в образовательном процессе (О.А. Лапина, О.А. Михалева, Н.И. Никонова); воспитание гуманистической направленности в процессе театрализации (Г.Ф. Похмелкина, Р.К. Сержникова) формирование ценностной сферы воспитанников средствами театрализации (О.А.

Антонова, П.Г. Аверьянов, С.Д. Никанорова, Л.И. Петриева,); воспитательное воздействие театрального коллектива на личность (Л.В. Данилова, Т.Г. Пеня); влияние театра на формирование личности (Т.Н. Полякова, И.В. Пругова, А.Г. Аверьянова); развитие творческого потенциала учащихся средствами театрального искусства (В.М. Букатов, И.А. Генералова, Е.В. Мигунова); формирования социокультурных ориентаций средствами театра (И.Б. Нестерова).

В последние годы внимание ученых обращено на влияние театрализации на формирование: толерантного поведения будущих педагогов (Н.Я. Макарова); игровой культуры у детей младшего школьного возраста средствами театрализации (Е.М. Алифанова П.Ю. Ежов, А.В. Криницына,); коммуникативных навыков, в том числе у детей с задержками развития (С.Л. Гончарова, А.В. Попович, И.В. Лесняк, А.С. Литвинова).

Теоретические основы процесса формирования детско-взрослой общности следует рассматривать в рамках теории коллективного воспитания, истоки которого представлены в трудах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского. Этими учёными и практиками были обозначены важные позиции: влияние общих интересов, переживаний, деятельности на формирование детского коллектива; преодоление «смыслового барьера» между педагогами и детьми, формирование их единства – утверждение межпоколенной связи; «метод взрыва» – совместное эмоциональное переживание, меняющее отношение человека к миру и к себе; выделение идейной, интеллектуальной, эмоциональной и организационной общности коллектива.

Развитие личности в коллективе; отношения в коллективе; коллектив как инструмент педагогического влияния на личность; воздействие коллектива на отдельных участников; воздействие личности на коллектив; вопросы лидерства; ситуативные общности рассмотрены отечественными психологами: А.Г. Кирпичником, Я.Л. Коломинским, А.Н. Лутошкиным, А.В. Петровским, Л.И. Уманским.

Наиболее значимым в теории коллективного воспитания стал период середины – конца XX в., когда к этой проблеме обратились многие

исследователи: М.Д. Виноградова, О.С. Газман, И.Д. Демакова, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин, Х.И. Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова. Важной вехой в развитии теории коллективного воспитания стала позиция, представленная Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным: коллектив как единство организации, системы формальных связей, и общности, системы эмоционально-психологических связей и отношений. Эта позиция подтверждается работами учеников и последователей Л.И. Новиковой: В.А. Караковского, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой и др. Исследования этих учёных были направлены на выявление эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов, разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности, развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нём, разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива.

На современном этапе в теории и практике воспитания всё чаще используется понятие «детско-взрослая общность». Его следует рассматривать в рамках коллективного воспитания, где общность возникает в значимых ситуациях взаимодействия детей и взрослых. В настоящее время детско-взрослая общность как объект и субъект воспитания представлена в работах Н.Л. Селивановой, И.Д. Демаковой, Д.В. Григорьева, В.В. Круглова, И.В. Степановой, П.В. Степанова, И.Ю. Шустовой.

В психологии интерес к детско-взрослой общности как к «коллективному субъекту учебной деятельности» отмечен в работах В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман. В.И. Слободчиков вводит «понятие со-бытийной общности как ситуации развития человека» [166].

Анализ имеющихся исследований, теоретических и практических работ позволил обозначить проблемные области для современного изучения феномена воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации с учётом современных особенностей её формирования: спектр влияния театрализации на формирование воспитывающей детско-взрослой общности; характеристики

воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации; вопросы управления воспитывающей детско-взрослой общностью в театрализации. При всём многообразии работ, посвящённых детско-взрослой общности, условиям и средствам её формирования, исследований процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности средствами театрализации не представлено.

Анализ проблематики исследования позволил выявить существующие **противоречия** между:

– возрастающей потребностью в использовании воспитательного потенциала детско-взрослой общности в образовательных учреждениях и недостаточной разработанностью процесса её формирования в условиях театрализации;

– богатым опытом использования форм театрализации в системе дополнительного образования и малой проработанностью доступных форм театрализации в школе, способствующих формированию воспитывающей детско-взрослой общности и на уроке, и во внеурочной деятельности;

– традиционной позицией педагога во взаимодействии с воспитанниками (во многом формальной и доминирующей) и позицией значимого взрослого в воспитывающей детско-взрослой общности (осознанием и принятием педагогом данной позиции).

Исходя из данных противоречий определена **проблема** исследования, которая состоит в выявлении научных оснований процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации и методических средств и способов его обеспечения.

Актуальность исследования и недостаточная проработанность выявленной проблемы определили выбор **темы** исследования: *«Театрализация как средство формирования воспитывающей детско-взрослой общности в школе»*.

**Объект исследования:** воспитывающая детско-взрослая общность.

**Предмет исследования:** театрализация как средство формирования воспитывающей детско-взрослой общности.



**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования воспитывающей детско-взрослой общности в школе в условиях театрализации.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что театрализация способствует формированию воспитывающей детско-взрослой общности при соблюдении следующих условий:

- если театрализация обеспечивает организацию деятельности, значимой для всех школьников, позволяет проявить каждому свои интересы, формирует детско-взрослую общность;
- если педагог становится значимым взрослым для детей, участвующих в совместной деятельности, связанной с театрализацией;
- если взрослый в условиях театрализации выстраивает свою деятельность, исходя из интересов детей, ориентируясь на личностный результат участников формирующейся общности;
- если педагог осознаёт и применяет технологию формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации;
- если педагог при формировании воспитывающей детско-взрослой общности использует различные формы театрализации.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой определены следующие задачи исследования:

- 1) охарактеризовать театрализацию как средство формирования воспитывающей детско-взрослой общности;
- 2) определить личностные результаты школьников, формирующиеся в детско-взрослой общности в условиях театрализации;
- 3) разработать и апробировать модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности средствами театрализации в школе;
- 4) выделить и описать технологию формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации;
- 5) определить формы театрализации, способствующие формированию воспитывающей детско-взрослой общности.

### **Научная новизна** результатов исследования:

- рассмотрено значение театрализации для формирования воспитывающей детско-взрослой общности: она может стать основой для общего интереса и совместных переживаний, формирующих чувство «МЫ», что создаёт условия для свободной самореализации воспитанников в творческой деятельности, основанной на взаимопонимании и сотрудничестве; формирует общее ценностно-смысловое пространство вокруг смыслов художественного произведения;
- теоретически обоснована модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условия театрализации, объединяющей педагогов и школьников-подростков совместной деятельностью; определены сущностные характеристики, структурные компоненты и механизмы реализации модели средствами театрализации, ожидаемый результат, который связан с целью;
- разработана и апробирована технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации в школе: этапы этой технологии, позиция значимого взрослого и школьника в условиях взаимодействия на каждом этапе;
- определены прогнозируемые личностные результаты, которые проявляются в изменении личностных качеств воспитанников под влиянием театрализации в условиях детско-взрослой общности.

**Теоретическая значимость** результатов исследования: рассмотрено значение театрализации для формирования воспитывающей детско-взрослой общности; теоретически обоснована модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условия театрализации; даны основные характеристики воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации; раскрыты личностные результаты школьников, формирующиеся в воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации; представлена технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности и выделены основные этапы этого процесса, обозначены предполагаемые позиции взрослого и ребёнка на каждом этапе, средства,

способствующие достижению педагогического результата.

Расширены представления о театрализации в воспитательном процессе через использование средств театра: организацию совместной деятельности детей и взрослых на основе прочтения и инсценировки литературного произведения; создание условий для эмоционального проживания текста участниками общности, получающих возможность проживания разных ролей; создание общего ценностно-смыслового пространства вокруг смыслов художественного произведения.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования его результатов для совершенствования процесса воспитания в школе. Разработанная в ходе исследования технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками в условиях театрализации может быть использована учителями русского языка и литературы, классными руководителями в организации своей воспитательной деятельности, в работе со школьниками-подростками. Выявленные в ходе исследования соотношения основных компонентов модели формирования воспитывающей детско-взрослой общности помогут педагогам в анализе собственной воспитательной деятельности.

Полученные по итогам исследования представления о процессе формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации положены в основу статей по этой теме, содержащих рекомендации для применения в работе:

- общеобразовательных учреждений для разработки собственной рабочей программы воспитания в школе, ориентированной на воспитательные события через формирование воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации, особенно в среднем звене;
- классных руководителей и воспитателей при организации работы с классом с ориентацией на формирование воспитывающей детско-взрослой общности и понимание её значения для воспитания школьников-подростков;
- педагогов дополнительного образования, работающих с подростками;

системы повышения квалификации, подготовки и переподготовки педагогических кадров.

### **Методология и методы исследования.**

**Методологическую основу исследования** составили положения современной науки о единстве теории и практики воспитания (С.В. Иванова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Т.А. Ромм, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков и др.). Использовались следующие теоретические подходы к исследованию социокультурных и педагогических феноменов: междисциплинарный (А.С. Ахиезер, В.Г. Афанасьев, В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, В.И. Загвязинский, Н.И. Лапин и др.), культурологический (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Н.Б. Крылова), деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Слостенкин, С.Л. Рубенштейн, Д.В. Эльконин), событийный (Л.И. Новикова, Д.В. Григорьев, М.В. Шакурова, В.И. Слободчиков, И.Ю. Шустова и др.).

**Теоретической основой исследования** выступила *теория коллективного воспитания* (М.Д. Виноградова, О.С. Газман, Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, В.А. Каракровский, Т.Е. Конникова, Н.К. Крупская, А.Т. Куракин, Х.И. Лийметс, А.С. Макаренко, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий); *теория детско-взрослой общности* (Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, П.В. Степанов, И.Ю. Шустова), *теория коллектива в психологии* (Я.Л. Коломинский, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, И.А. Оботурова, Л.И. Уманский, В.В. Шпалинский,); *теоретические основы воспитательной деятельности* (Н.М. Борытко, И.Д. Демакова, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов); *теория игровой деятельности*, рассматривающая использование средств театра для духовного развития личности обучающихся (Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Бунаков, Л.С. Выготский, Е.И. Ильин, А.С. Макаренко, С.Г. Розанов, Г.Л. Рошаль, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, С.А. Шмаков и др.); *теория театральной педагогики* (А.П. Ершова, П.М. Ершов, А.Я. Михайлова, А.Б. Никитина, Т.Г. Пеня, Э.Г. Чурилова).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: анализ философской, психологической, педагогической научно-методической и справочной литературы по исследуемой проблеме; изучение программно-нормативных документов; анкетирование; опрос; педагогическое наблюдение; анализ продуктов творческой деятельности учащихся; беседа; интервью; опытно-экспериментальная работа по формированию детско-взрослой общности при организации театрализации со школьниками-подростками; математическая обработка результатов.

**База исследования.** Цель и задачи определили особенности исследования, которое проводилось в несколько этапов в период с 1992 по 2021 г. на базе МАОУ «Физико-технический лицей № 1» г. Саратова (ФТЛ) и ГБОУ «Инженерная школа 1581» г. Москвы. В общей сложности в исследование включено 684 участника: предварительное анкетирование- 200 человек; опытно-экспериментальная работа - 120 человек; анкетирование выпускников - 364 человека. Документирование исследования связано с последовательностью **этапов проведения**.

**Первый этап** (1992 – 2017 гг.) – формирование замысла исследования: интерес к влиянию театрализации на развитие личности учащихся, включённое наблюдение за процессами формирования общности среди учащихся МАОУ «ФТЛ № 1», участвующих в театрализации, а также среди выпускников этого учебного заведения, стремящихся организовать свою деятельность через совместное со-бытие (участие в театрализации).

**Второй этап** (2017 – 2018 гг.): формулировка проблемы исследования, анализ научной литературы, обоснование рабочей гипотезы, определение методологических основ и категориального аппарата исследования, планирование основных направлений исследовательской деятельности.

**Третий этап** (2018 – 2019 гг.): разработка программы исследования, выявление основных компонентов процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации, разработка модели и технологии формирования воспитывающей детско-взрослой общности посредством театрализации, характеристика связей и отношений между её

основными компонентами, уточнение позиции значимого взрослого в этих условиях, экспериментальная апробация модели, в результате которой были получены эмпирические данные, диагностированы результаты. Экспериментальное подтверждение гипотезы.

**Четвёртый этап** (2019 – 2022 гг.): уточнение и обобщение полученных результатов исследования, их интерпретация, оформление результатов исследования в виде диссертации.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Воспитывающая детско-взрослая общность – это контактная группа детей и взрослых, активно включённых в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, вырабатываются нормы взаимодействия. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря значимой для участников совместной деятельности и может иметь со-бытийный характер. Такая общность способствует не только проявлению индивидуальных интересов и ценностей участников, но и формированию единого ценностно-смыслового пространства между ними. От организатора такой общности требуется осознанное отношение к её формированию. Эффективным средством для формирования такой общности является театрализация, которая обеспечивает значимую для детей и взрослых деятельность. Участие в театрализации проявляет общий интерес и совместные переживания, формирующие чувство «МЫ»; создаёт условия для свободной самореализации воспитанников в творческой деятельности, основанной на взаимопонимании и сотрудничестве; формирует общее ценностно-смысловое пространство вокруг смыслов художественного произведения.

2. В модели формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации перечислены её основные компоненты, определены их характеристики, проанализированы связи и отношения между ними. В качестве цели построения модели, тесно связанной с результатом, называем формирование воспитывающей детско-взрослой общности. Цель определяет выбор принципов, которыми руководствуется педагог-организатор в формировании воспитывающей

детско-взрослой общности (гуманистической направленности, природо- и культуросообразности, коллективности и со-бытийности воспитания). Эти принципы раскрываются в содержании характеристик детско-взрослой общности: эмотивной, влияющей на эмоциональную включённость участников; идентифицирующей, способствующей осознанию личности себя через других; ценностно-нормативной и деятельностно-коммуникативной, помогающих через включение участников в деятельность и коммуникацию проявить собственные интересы и ценности и осознать интересы и ценности других; когнитивно-рефлексивной, являющейся интегративной для всех характеристик.

3. Театрализация выступает в качестве средства, способствующего реализации характеристик воспитывающей детско-взрослой общности. Выстраивая свою деятельность по формированию воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации, значимый взрослый опирается на свои личностные особенности и учитывает интересы и потребности всех участников взаимодействия в выборе формы театрализации. Педагог применяет технологию формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации – последовательную эмоциональную, деятельностную, событийную и рефлексивную включённость всех участников. Только реализовав все содержательные характеристики воспитывающей детско-взрослой общности посредством интересной для всех участников формы театрализации, можно достичь педагогического результата – личностного развития участников общности.

4. Театрализация является эффективным средством для формирования воспитывающей детско-взрослой общности, так как способствует проявлению её основных характеристик. Среди многообразия современных форм театрализации в учебном и воспитательном процессах особого внимания заслуживают способствующие формированию воспитывающей детско-взрослой общности формы (инсценировка, суд над литературным героем, посещение театра с последующей рефлексией, литературная «Маркиза», конкурс чтецов). Как показывает практика, наиболее эффективной формой является театральная

проект по постановке изучаемого драматического произведения всеми учащимися параллели на всех этапах: распределение обязанностей, создание сценария, декораций, костюмов, работа над музыкальным и световым сопровождением, выбор режиссёров и актёров в каждом театральном коллективе-классе, репетиционный процесс, создание афиш и приглашений, собственно спектакль и рефлексия после него. Эта форма предполагает включение в нее максимального количества участников.

5. В качестве ожидаемых личностных результатов, формирующихся в воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации, выделяются следующие: опыт эмоционального проживания; навыки коммуникации (умения слушать и слышать другого, формулировать и выражать собственную позицию); опыт толерантного отношения к другому (умения понимать и принимать); опыт значимого взаимодействия, осознания связи поколений (признания себя частью общности не только ровесников или близких по возрасту людей, но и представителей старших поколений, представителей других эпох); опыт самоопределения и умение проявить себя; формирование собственных представлений о нравственных ценностях и их осознание.

**Обоснованность и достоверность положений и результатов** исследования определены логикой его построения, опорой на соответствующую исследовательским задачам методологическую базу, использованием исследовательских методов, соответствующих целям и задачам исследования, корректностью их применения, проведением опытно-экспериментальной работы, достоверностью эмпирических данных, достаточной научной апробацией результатов исследования, опытом педагогической работы исследователя.

**Личный вклад соискателя** состоит в формировании направления исследования, определении его проблемы и гипотезы, разработке программы исследования, анализе теоретического материала, разработке модели и технологии формирования воспитывающей детско-взрослой общности, их апробации во время опытно-экспериментальной работы, обработке результатов этой работы и оформлении их в виде научных статей и текста исследования.



**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные идеи и результаты исследования отражены в 15 публикациях и апробировались на 12 конференциях. Кроме того, материалы исследования были представлены на совещаниях, педагогических и методических советах в таких школах, как МАОУ «ФТЛ № 1» г. Саратова, ГБОУ «Инженерная школа 1581» г. Москвы, «Президентский физико-математический лицей № 239» г. Санкт-Петербурга, на аспирантских семинарах и заседании Лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «ИСПО РАО».

**Структура диссертации** связана с логикой исследования и отражает последовательность этапов его проведения. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений (диагностики, анкеты и тексты, созданные в результате театральных проектов). Текст диссертации иллюстрирован 4 таблицами и 13 рисунками.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ

Исследование формирования воспитывающей детско-взрослой общности, ее сущностных характеристик невозможно без анализа работ различных сфер научного знания. Он представлен в 1-ой главе – «Теоретические основы формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками подростками средствами театрализации»: приведено описание теоретических основ формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации, рассмотрены отличительные черты воспитания подростков, дана сущностная и содержательная характеристика детско-взрослой общности как основного ресурса современного воспитания подростков, обращено внимание на воспитательный потенциал театрализации как средства формирования детско-взрослой общности. Данный анализ помог определить исходные теоретические положения, на которых строится исследование, а также сформировать его понятийный аппарат, важными составляющими которого являются *воспитание подростков, детско-взрослая общность, театрализация, формирование воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации.*

Схематично линию рассуждения можно представить следующим образом. Воспитание, как управление процессом развития личности ребёнка через создание благоприятных для этого условий (Л.И. Новикова), требует учёта особенностей (возрастных, физических, психологических) личности того, на кого этот процесс направлен. Подростковый возраст – особый, требующий особой среды: социального взаимодействия со сверстниками, значимыми взрослыми. Выстроить это взаимодействие помогает детско-взрослая общность, которая, сочетая в себе важнейшие методологические принципы воспитания, становится благодатной почвой для развития личности. Средство, которое может не только сформировать, но и надолго «удержать» воспитывающую детско-взрослую общность, – театрализация, с древнейших времен обладающая воспитывающим потенциалом.

### 1.1. Воспитание подростков: отличительные черты

Говоря о воспитании (и на бытовом уровне, и на уровне научных рассуждений), обычно имеют в виду формирование нравственных идеалов человека, его взглядов на мир. Поэтому суть процесса воспитания как общественного явления состоит в целенаправленном формировании идеалов в подрастающем поколении. На уровне субъективного опыта, идеал – это «квинтэссенция личностных смыслов, приобретенных человеком в процессе воспитывающего обучения со стороны семьи, общины, школы, армии, церкви, и других социальных институтов» [170, с. 16].

На воспитание как общественное явление влияют разные виды отношений. Именно они формируют представление об основных жизненных ценностях, среди которых:

- воспитывающие отношение к миру (осознание ценности таких понятий, как Мир, Человек, Бытие, Совесть, Знание, Вера);
- воспитывающие отношение к прошлому и будущему (осознание идей общего Блага, Закона, Долга, Служения);
- воспитывающие отношение к семье, к общине (этническому или социальному коллективу), к обществу (отношение к себе: личное достоинство, понятие о личном долге, чести, личных правах и обязанностях – и к другим: понимание, уважение, терпимость, толерантность);
- воспитывающие моральное и гражданское самоопределение (найти себя, свое место в жизни).

Идеал, влияющий на ценностное отношение личности к миру и ее поведение, закрепленный традицией в обществе, частью которого эта личность является, определяет то, каким будет воспитание. Современная педагогическая наука различает процессы, связанные с взаимодействия общества и личности, – социализацию и воспитание. Социализация представляет собой «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» (А.В. Мудрик) [115].

В педагогике существует несколько трактовок понятия «воспитание».

Например, М.И. Рожков и Л.В. Байбородова определяют воспитание как «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [154, с. 13]. С.Д. Поляков трактует воспитание как «целенаправленное влияние на развитие личности школьника» [147, с. 10]. И.П. Подласый определяет воспитание следующим образом: «специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу» [140, с. 7].

С точки зрения О.С. Газмана, воспитание – «это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [36, с. 51].

Известным исследователем А.В. Мудриком дано такое определение этому процессу: «Воспитание – это относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [112, с. 165].

Одно из самых распространенных определений воспитания трактует его как «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [63, с. 12]. Эта трактовка связана с именами таких ученых, как В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова.

Трактовки понятия «воспитание» напрямую связаны с подходом, определенной позицией по отношению к педагогической проблеме, «предполагающей использование соответствующих принципов исследования педагогом-исследователем, а также использование соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком» (Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе).

В последние годы Д.В. Григорьевым и В.И. Слободчиковым активно разрабатывается событийный подход в воспитании. Этот подход воспринимает воспитательный процесс как «диалектическое единство ярких событий в жизни ребенка и ее будничных, но не менее важных дел» [172]. Событийный подход возможен благодаря эмоционально насыщенным школьным делам, интересным и значимым для всех и для каждого. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе. Но ощутить происходящее как важное событие ребенок может только на фоне повседневной жизни, поэтому важно помочь ему осознать ценность повседневности, научить его жить не только от праздника к празднику. Подобное событие случается только в рамках со-бытия ребенка со взрослым, с другими детьми. Поэтому событийный подход рассматривает воспитание как совместное бытие взрослых и детей, их взаимодействие и сотрудничество.

Основная функция совместного бытия – развивающая. Педагогическое событие (Д.В. Григорьев) – «момент реальности, в котором происходит развивающая, целе - и ценностноориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие)». Взрослые, встречаясь с детьми, «удерживают в своем сознании и деятельности цели воспитания подрастающего поколения», а дети «самостоятельно, свободно и ответственно выбирают со-трудничество с взрослыми как режим их совместной деятельности» [41].

Именно поэтому Д.В. Григорьев процесс воспитания понимает, как со-бытие взрослого и ребенка. Воспитание – это «духовная практика (встреча идеальных планов сознания взрослого и ребенка), к тому же дискретная (прерывная), осуществляющаяся от встречи к встрече, от события к событию» [41, с. 56]. Здесь «взрослый совершает духовное усилие, направленное на приобщение ребенка к миру человеческих норм и ценностей. Если ребенок откликается на это усилие, резонирует ему, выходит из натурального плана встречи со взрослым в идеальный (духовный) план, то происходит событие воспитания (физическая встреча становится со-бытием личностей)» [41, с.56].

Тенденции современного воспитания созвучны идеям диалогической философии образования М. Бубера. В своем докладе «О воспитательном» на 3-й

Международной конференции по педагогике в Гейдельберге в 1925 году он рассматривает вопрос о событии образования и о процессе воспитания в диалогической связности учителя и учеников. Он подчеркивает: «Воспитательное отношение – чисто диалогическое отношение» [249, с.33]. Для него «педагогически плодотворным является не педагогическое намерение, а педагогическая встреча» [249, с. 58]. Игра, непосредственное участие в совместной деятельности – таково кредо диалогической философии образования.

Важной составляющей воспитания является развитие гуманистических ценностных отношений личности к миру, к людям, к самому себе, поэтому «идеологией современного воспитания должен стать гуманизм, основополагающей ценностью которого является человек: как ценность другого человека и как ценность своего собственного Я (телесного, душевного, духовного)» [161, с.12]. Гуманистическое воспитание – это «воспитание, в основе которого лежит гуманистическое мировоззрение», а выбор педагогических целей и педагогических средств определяется в первую очередь «ценностью человека как главной ценностью гуманизма». По своим целям – это гуманистически ориентирующее воспитание, то есть ориентирующее ребенка на гуманистические ценности. По своим средствам – это гуманистически ориентированное воспитание, то есть «ориентированное на ребенка как базовую для воспитателя ценность».

Под гуманистическим воспитанием в трактовке Х.Й. Лийметс, Л.И. Новиковой понимают «управление процессом формирования и развития личности ребенка через создание благоприятных условий» для этого. Поэтому те или иные личностные изменения растущего человека зависят как от этих двух процессов, так и от усилий самой личности по своему развитию [161, с.7].

В связи с этим воспитание не может рассматриваться в традиционном смысле как передача опыта от старшего поколения младшему. Воспитание становится сферой взаимодействия и сотрудничества взрослых и детей, что способствует их личностному развитию и духовному взаимообогащению. Поэтому возникает потребность во «взаимодействии между субъектами

воспитания, ориентированными на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей». «Важнейшим условием реализации» такой стратегии воспитания является «понимание того, каким воспитательным потенциалом обладают возможные субъекты взаимодействия» [161].

По мнению И.Ю. Шустовой, воспитание представляется как череда образовательных ситуаций. Образовательная ситуация – это ситуация внутреннего роста ребенка, открытия (проявления и осознания) им своей субъектности, задаваемая внешними педагогическими условиями. Данные рассуждения выводят на видение задач воспитания как педагогического содействия проявлению субъектности воспитанника [226].

Исходя из вышеизложенного, в данном исследовании под воспитанием будем понимать управление процессом формирования и развития личности ребенка через создание благоприятных для этого условий, например, со-бытие взрослого и ребенка. Учитывая субъектность участников воспитательного процесса, формирование этих условий напрямую связано с особенностями их личности.

Возраст, о котором идет речь в данном исследовании, называют подростковым. По мнению ученых: психологов, социологов, педагогов, - он обладает особенностями, учитывать которые необходимо при организации воспитательного процесса. Особенно значимым этот процесс в данной трактовке становится в подростковом возрасте, когда у ребенка расширяются социальные границы, меняются представления о себе, происходит смена и нравственных ориентиров, и значимых взрослых, идет перестройка от сосредоточенности на познании внешнего мира к пристальному вниманию к собственной личности.

По мнению ученых, смысл жизни меняется при переходе человека из одного возрастного периода в другой, при этом существенно трансформируется и сама его личность. Так, именно «в подростковом возрасте человек отбирает те ценностные ориентиры, которые станут основой его личности, краеугольными камнями его представления о мире, раскроют качества его личности в следующем периоде жизни» [216].

Данный период развития и становления личности рассматривается как многогранный процесс, на который влияют несколько факторов, каждый из которых разными учеными интерпретируется по-своему. Например, в зарубежной психологии С. Холл, Р. Бенедикт, Э. Шпрангер, У. Штерн, Э. Эриксон обозначают «центральные линии» или «основные задачи» развития. Отечественными психологами Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, А.Н. Леонтьевым, В.И. Слободчиковым выделяются «ведущая деятельность» и «центральные новообразования возраста».

С. Холл [213] одним из первых описал психологические особенности подросткового возраста. Он указывал, что в данный период подростку свойственны противоречивость, нестабильность характера, выражающиеся в резких перепадах настроения. Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте как кризисном периоде развития. В соответствии с теорией рекапитуляции, которую он разрабатывал вместе с К. Гетчинсоном, ребенок в своем психическом развитии кратко повторяет стадии развития психики человеческого рода [105, с.18]. Это промежуточная стадия между детством и взрослым состоянием. По его мнению, подростковый период – это кризис самосознания, преодолев который подросток приобретает «чувство индивидуальности» [105, с. 236]. К этому мнению присоединялась и Р. Бенедикт.

Биогенетической теории противопоставлена концепция персонологической (личностной) ориентации, которая внутренний мир человека принципиально не сводит ни к каким природным или социальным детерминантам. Ярче всего эта ориентация выражена в немецкой «понимающей психологии» 1920—1930-х годов. Немецкий философ и психолог Эдуард Шпрангер, автор книги «Психология юношеского возраста» (1924) [223], положил начало систематическому исследованию юношеского самосознания и ценностных ориентации. Э. Шпрангер в аспекте культурно-психологической концепции отмечал, что «психическое развитие есть вращение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи» [224], а потому подростковый возраст – это возраст «вращения в культуру». Шпрангер считал, что каждая фаза



подросткового возраста характеризуется кризисом, который направлен на освобождение от зависимостей детства. Успешным итогом данного периода является возникновение новообразований, среди которых: открытие личностью своего «Я», возникновение у неё рефлексии и саморефлексии, осознание ею своей индивидуальности.

Важный вклад в понимание юношеской психологии внес представитель гештальтпсихологии Курт Левин. Он исходил из того, что человеческое поведение есть функция, с одной стороны, личности, с другой — окружающей ее среды. Свойства личности и свойства среды взаимосвязаны [84]. Сильное влияние на теорию переходного возраста оказал психоанализ. Его родоначальник — австрийский психиатр Зигмунд Фрейд — выдвинул целый ряд важных положений о природе подростковой сексуальности, эмоциональных процессов и особенностях развития личности. Эти идеи были в дальнейшем развиты его дочерью Анной Фрейд и многочисленными последователями.

Самым влиятельным представителем неопрейдизма в психологии развития был известный американский психолог Эрик Эриксон (1902—1982) Он, изучая данный период, ключевым обозначал понятие идентичности, определяемое им как «субъективное ... ощущение тождества и целостности» [243]. Сама психологическая напряженность, сопутствующая формированию психологически целостной личности, во многом зависит от духовно-культурной атмосферы общества, в котором, собственно, формируется личность подростка. Так, отрочество, которым он называл этот период, это та стадия, которая ставит перед личностью задачу целостного осознания себя и своего места в мире. В случае «нерешения» этой задачи возникает отрицательный полюс — сомнения в понимании собственного «Я», которые Эриксон называл понятием «спутанной идентичностью» [244].

В отечественной науке большое влияние на развитие представлений об этом возрасте оказали лекции Л.С. Выготского «Педология подростка», содержавшие подробный обзор советской и зарубежной литературы о переходном возрасте, анализ физиологии и психологии полового созревания, типичных возрастных

конфликтов, эволюции интересов, мышления, высших психических функций, воображения и творчества, динамики и структуры личности подростка [32].

Л.С. Выготским стал основателем культурноисторической традиции в изучении особенностей развития в подростковом возрасте. Он отмечал: «...что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение, становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» [32].

По мнению ученого, все психологические функции человека действуют в определенной системе, в которой личность всеми своими интересами, желаниями и стремлениями начинает управлять вполне сознательно. Так, им были выделены такие группы интересов-доминант подростков, как «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности), «доминанта дали» (установка подростка на дальние перспективы), «доминанта усилия» (стремление подростка к волевым усилиям, которые могут проявляться в радикальной борьбе против воспитательно-родительского авторитета) и др.

Выготский выделял в качестве новообразований возраста развитие рефлексии и на ее основе развитие самосознания, когда для подростка становится возможным более глубокое понимание других людей. Развитие самосознания напрямую зависит от культурного содержания среды, поэтому идеальной формой в этом возрасте является область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Однако резкое развитие рефлексии и самосознания в сочетании с зарождающимся чувством взрослости и самостоятельности могут приводить к отрицанию подростком не только права старших на поучение и воспитание, но и «традиционных», с его точки зрения, идеалов, норм и ценностей. Подросток не принимает утверждения старших не потому, что действительно не согласен с ними, но потому, что они исходят от авторитета старших и накладываются на него как единственно верные. Это может спровоцировать как упорный поиск подростком своего миропонимания ради личностного комфорта, так и «внешний» поиск смыслов или отказ от него – отрицание ради отрицания.

Главное новообразование переходного возраста, по Выготскому, — то, что теперь «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка... В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития» [32].

Идеи Л.С. Выготского оказали сильное влияние в первую очередь на возрастную психологию (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.). Д.Б. Эльконин [241] называет период от 11 до 17 лет «подростничеством», подразделяя его на две фазы. Ведущей деятельностью 11 — 15-летних (средний школьный возраст) Эльконин считает общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая. Внутри этой деятельности подростки овладевают способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, способностью ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, способностью сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе. Особенно значимым для подростка становится общение со своими сверстниками. Эти отношения являются предметом особых размышлений подростка, внутри которых корректируются его самооценка, уровень притязаний к себе и другим и т.д. В данный период подросток очень активен не просто в общении, но и в «поиске друга». По мнению Д.Б. Эльконина, такое общение для него - особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием - построение взаимоотношений и действия в них.

В описании этого возраста Л.И. Божович главное внимание сосредоточено на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание. Решающее значение придается динамике «внутренней позиции» формирующейся личности. Именно эта внутренняя

позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. «Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды» [22].

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман подростковый возраст называют кризисом отрочества и характеризуют особой степенью развития субъектности - персонализацией. Слободчиков отмечает: «Имя этой ступени - персонализация. Слово, соединяющее значение личины (маски, роли) и Лица, акцентирует, с одной стороны, кульминационный момент личностного развития - появление способности к саморазвитию (развитию собственной самости), с другой - принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, еще не достигшей внутренней свободы - освобождения от власти любой самости, как своей, так и чужой» [174, с. 43]. Кризис отрочества выявляет противоречие внутри личности, внутри его представления о себе, в его самосознании, и является попыткой утвердить личностью свой способ бытия в мире, осознать себя и свою способность саморазвития.

Существуют различные взгляды на вопрос возрастных границ этого периода: согласно С. Холлу, это период от 11 до 14 лет; Э. Шпрангер, рассматривавший подростковый возраст внутри юношеского, определял его границами 13 - 19 у девушек и 14 - 21 годами у юношей; Э. Эриксоном возрастные границы описаны в интервале 11 - 20 лет; периодизация детского развития Л.С. Выготского определяет подростковый с 14 – до 18 лет; Д.Б. Эльконин ограничивает подростковый возраст с 10 – до 15 лет. Несмотря на данный разброс в границах периода (от 11 до 19-21 лет), подростковый возраст «начинается» с изменения социальной ситуации развития. В психологии этот период называют переходным или критическим возрастом, название для которого выбрано как наиболее точно характеризующее особенности протекания самого периода.

Множественность теорий и возрастной периодизации свидетельствует о многовариантности человеческого развития, включающего в себя и онтогенез, и

социализацию, и творческий жизненный поиск. До некоторой степени их можно «усреднить», резюмируя, что переход от детства к зрелости охватывает в целом возраст от 11 —12 до 21—23 лет и делится на три возрастных этапа: подростки, старшие подростки, юноши. Данное исследование посвящено особенностям собственно подростков.

Можно заметить, что все концептуальные подходы психологического возраста центральные тенденции подросткового возраста описывают содержательно сходным образом. И в первую очередь, это образование и становление:

- индивидуальности (С. Холл, Э. Шпрангер, Э. Эриксон);
- идеалов, ценностей и норм (У. Штерн);
- самосознания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, и др.);
- рефлексии и саморефлексии (Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Э. Шпрангер и др.).
- субъектности и идентичности (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон);
- социально ориентированных потребностей в общении, разделение на «своих» и «чужих» (Д.Б. Эльконин).

Итак, отрочество, подростковый возраст - период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11-12 до 14-15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит важный путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести осознание индивидуальности своей личности.

О время отрочества подросток иначе воспринимает свои отношения с семьей: он стремится отдалиться от тех, кто знает его лучше всего – от своих близких. Дом в его жизни уступает место школе, которая помогает ему осознать себя. Обособившись от «Мы» семьи, дарившей ему чувство защищенности, подросток пока еще не может в одиночку предстать перед другими людьми со своим уникальным «Я». Его потерянное «Я» стремится к «Мы». Но на этот раз

это «Мы» («Мы - группа», У. Г. Самнер) составляют сверстники [117].

Такой выход за пределы семьи обычно сопровождается усилением воспитательной роли общения со сверстниками и взрослыми (не членами семьи), роли самовоспитания. В результате вопросы учебы уходят на второй план, а процессы формирования личности занимают главенствующее положение. Отрочество благодаря потребности познать себя (идентификация с собственным «Я») и стремлению открыть через постоянные рефлексии свою сущность лишает подростка спокойной душевной жизни. «Подросток через собственные душевные муки обогащает сферу своих чувств и мыслей, он проходит трудную школу идентификации с собой и с другими, впервые овладевая опытом целенаправленного обособления» [117]. Все это помогает ему отстаивать свое право быть личностью.

Общение со сверстниками становится особенно значимым. В отношениях возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений. «В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. ... В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость» [117, с.482].

Именно в этом возрасте дружба становится одной из самых значимых ценностей, помогая осваивать сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручку, познавать другого и самого себя. Дружба в отрочестве, так же, как и общение в группе, благодаря стремлению подростков к взаимной идентификации повышает способность к компромиссам во взаимоотношениях, развивает толерантность.

Отрочество, «несмотря на сложности психологических взаимодействий с другими людьми (взрослыми и сверстниками), имеет глубинную

привлекательность своей направленностью на созидание» [117]. Для того чтобы общение максимально стало полезно подросткам, необходимо, чтобы они как можно больше взаимодействовали не только между собой, но и со взрослыми в самых разных ситуациях. Присутствие взрослых желательно не для того, чтобы они вмешивались в дела детей, важно, чтобы эти взрослые помогли усилить положительное воспитательное влияние общения на подростков. Когда взрослый выступает в качестве друга, ситуация становится особенно благоприятной. «В этом случае взрослый может значительно облегчить подростку поиск его места в системе новых, складывающихся взаимодействий, помочь оценить свои способности и возможности, лучше познать себя. Совместная деятельность, общее времяпрепровождение помогают подростку по-новому узнать сотрудничающих с ним взрослых. В результате создаются более глубокие эмоциональные и духовные контакты, поддерживающие подростка в жизни» [117]. Этот процесс способствует формированию у подростка чувства ответственности, но только если для всех его участников существует общая система норм и правил, выработанная совместно.

Резюмируя вышесказанное, приходим к выводу, что воспитательный процесс – это разворачивающееся во времени взаимодействие воспитателей и воспитанников, в ходе которого реализуются педагогические цели воспитателя и актуальные потребности воспитанника: в общении, познании, самореализации и т.п. По мнению Д.В. Григорьева, воспитательный процесс следует рассматривать как со-бытие взрослого и ребенка, акцентируя внимание не столько на физической, сколько на духовной сущности взаимодействия воспитателя и воспитанника. В процессе воспитания «взрослый совершает духовное усилие, направленное на приобщение ребенка к миру человеческих норм и ценностей. Если ребенок откликается на это усилие, резонирует ему, выходит из натурального плана встречи со взрослым в идеальный (духовный) план, то происходит событие воспитания (физическая встреча становится со-бытием личностей)». Таким образом, составными частями, единицами воспитательного процесса являются проектируемые взрослым педагогические события [41].

Кроме того, необходимо учитывать особенности (личностные, возрастные, психологические) участников этого процесса. Если мы говорим об особенностях организации воспитательного процесса со школьниками-подростками (11-15 лет), то нужно помнить о задачах, стоящих перед детьми этого возраста. В первую очередь, это образование и становление:

- идеалов, ценностей и норм;
- индивидуальности;
- идентичности;
- самосознания;
- рефлексии и саморефлексии;
- социально ориентированных потребностей в общении, разделение на «своих» и «чужих».

Именно поэтому необходимо создание педагогических условий (ситуаций), которые помогут подростку реализовать актуальные для его возраста потребности:

- в поиске нравственного ориентира, нормы, по которой он будет себя проверять
- в поиске индивидуальности собственной личности
- в общении со сверстниками;
- в общении со значимыми взрослыми (не членами семьи);
- в самоидентификации, самоопределении через сопоставление себя с другими
- в самореализации (проба себя в социальном, коммуникативном, творческом плане);
- в самоанализе и «зеркальном» отражении себя через восприятие другого: критическая оценка и самооценка.

Реализации содержания этих задач и потребностей соответствует детско-взрослая общность.

Исходя из этого, под *воспитанием подростков в данном исследовании*



*подразумевается управление процессом развития личности ребёнка через создание воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации.*

Оно рассматривается в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания (Е.Л. Петренко, С.Д. Поляков, И.Ю. Шустова и др.). В основе данной концепции лежит подход Н.Н. Михайловой к воспитанию как к деятельностному феномену. Согласно данному подходу, если обучение рассматривается как педагогика формирования учебной деятельности, то воспитание можно рассматривать как педагогику формирования деятельности, направленной на построение взаимодействия между людьми (коммуникативной деятельности). Это взаимодействие происходит в рамках общности.

## **1.2. Детско-взрослая общность как основной ресурс современного воспитания подростков: сущностные и содержательные характеристики**

Актуальность исследования детско-взрослой общности в современном образовании бесспорна. Понятие «общность» в современной российской педагогике появилось сравнительно недавно. Было введено в науку немецким социологом Ф. Теннисом («Общность и общество (Теорема философии культуры)») в 1881г. Но до сих пор в современной науке не достигнуто согласие о том, каким именно должно быть определение понятия «общность». Например, в современной научной литературе оно часто является синонимом понятий «малая группа», «большая группа», «масса», «толпа», «социальная система». Такая разноголосица подтверждает теоретическую сложность этой категории. Все же есть признаки, которые «принято считать характеризующими для общности. Среди них:

- включенность социальной общности в более широкую систему общественных отношений;
- объединение людей;
- осуществление совместной деятельности;
- наличие социальной связи;

— наличие значимой причины находиться сообща в общности, отвечающей интересам всех участников и способствующей реализации потребности каждого «быть вместе»;

— принятие всеми или большинством членов общности правил, традиций, ценностей и образцов поведения, характерных для нее;

— осознание людьми своей принадлежности к социальной общности, появление на этой основе чувства «Мы» и «Они»;

— наличие общих ценностей, интересов, установок как основы устойчивых форм совместной жизни» [149, с.6].

Проблематика детско-взрослой общности была сформирована в 1-ой половине 20-ого века в исследованиях М. Монтессори, Я. Корчака, Р. Штайнера. В отечественной науке эта проблематика входила в часть исследований, посвященных детскому коллективу. Теоретические основы целенаправленного формирования детского коллектива в школе и обоснование его необходимости содержатся в трудах А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и др. Им принадлежит также первый опыт практической реализации теории коллектива. Этими учеными и практиками были обозначены важные позиции: влияние общих интересов, переживаний, деятельности на формирование детского коллектива; преодоление «смыслового барьера» между педагогами и детьми, формирование их единства – утверждение межпоколенной связи; «метод взрыва» - совместное эмоциональное переживание, меняющее отношение человека к миру и к себе; выделение идейной, интеллектуальной, эмоциональной и организационной общности коллектива.

Развитие личности в коллективе; отношения в коллективе; коллектив как инструмент педагогического влияния на личность: воздействие коллектива на отдельных участников, воздействие личности на коллектив, вопросы лидерства, ситуативные общности рассмотрены отечественными психологами: А.Г. Кирпичником, Я.Л. Коломинским, А.Н. Лутошкиным, А.В. Петровским, Л.И. Уманским.

Наиболее значимым в теории коллективного воспитания стал период

середины-конца 20 века, когда к этой проблеме обратились многие исследователи: М.Д. Виноградова, О.С. Газман, Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин, Х.И. Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова. Их исследования были направлены на выявление эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов, разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности, развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем, разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива.

Эти идеи не потеряли своей актуальности и в настоящее время, так как задача воспитания личности стоит теперь не только перед семьей как вариантом общности, но и перед школой, классом, творческим объединением. Важным этапом в развитии теории коллективного воспитания стала позиция, представленная Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным. Они разделили коллектив на организацию, систему формальных связей, и общность, систему эмоционально-психологических связей и отношений. «Педагог может создать определенные условия, порождающие общность с ребенком, содействовать возникновению и функционированию детско-взрослой общности, где он выступает как равный другим. Развитие общности идет от эмоциональной включенности людей в общее переживание или деятельность к формированию ценностно-смыслового пространства общности, затем, к самоопределению и самореализации в ней каждого субъекта» [233].

Эта позиция подтверждается работами учеников и последователей Л.И. Новиковой: В.А. Караковского, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, М.Д. Виноградовой и др. Исследования этих ученых были направлены на выявление эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов, разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности, развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем, разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива.

Н.Л. Селиванова пишет, что положение о двойственной природе коллектива как организации и психологической общности и анализ его в качестве условия воспитания личности современного школьника актуальны и сегодня.

К созданию психологической теории детской (детско-взрослой) общности пришел В.И. Слободчиков. Он пишет, что «нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими. Он всегда существует в со-обществе и через со-общество» [166].

На современном этапе в теории и практике воспитания все чаще используется понятие детско-взрослая общность. Его следует рассматривать в рамках коллективного воспитания, где общность возникает в значимых ситуациях взаимодействия детей и взрослых: в совместном эмоциональном переживании, совпадающих и пересекающихся интересах детей, свободном поиске коллективно важных вопросов, совместной общей деятельности, в личностно значимом общении. В настоящее время детско-взрослая общность как объект и субъект воспитания представлена в работах сотрудников лаборатории развития личности в системе образования «Института стратегии развития образования» РАО: Н.Л. Селивановой, И.Д. Демаковой, Д.В. Григорьева, В.В. Круглова, И.В. Степановой, П.В. Степанова, И.Ю. Шустовой.

«Общность можно рассматривать в качестве особого состояния коллектива. Она проявляется в особых ситуациях жизни коллектива: в общем эмоциональном переживании, общих интересах участников, открытом решении коллективно значимых вопросов, значимой, интересной всем деятельности, в личностно значимом общении. Общность, как особое состояние коллектива, носит эпизодический, «мерцательный» характер. После исчезновения такой общности в реальности она остается в субъективном опыте коллектива и отдельных его членов, продолжая удерживать неформальные связи и отношения, выступая в качестве своеобразной ситуации-образца для дальнейшего развития коллектива» [226].

Общность – это живая ситуация совместного бытия, она возникает, движется, разрушается и устанавливается вновь. Если мы говорим о детско-

взрослой общности, то с ней неразрывно связаны процессы социализации и воспитания человека. Можно смело утверждать, что без детско-взрослой общности невозможно воспитание. Оно может осуществляться только в общностях, которые подросток образует со значимыми для него взрослыми. Бесспорно, что именно взрослый человек обеспечивает ребенку полноценную в физическом и духовном плане жизнь. Он работает над созданием атмосферы, в которой подросткам легче постигать собственный внутренний мир, принимая его особенности и делаясь ими с другими людьми. Заинтересованные в развитии ребенка взрослые помогают ему не только выбрать собственный путь развития, но и следовать по нему, не нарушая законов человечности, так как «подлинная личность может быть выстроена только из материи общественной жизни [149, с.9].

Процесс воспитания становится эффективнее, если увеличивается количество общностей, объединяющих ребенка и взрослого. Следовательно, настоящий педагог, заинтересованный в достижении воспитательного результата, должен стремиться к формированию подобных общностей, чтобы у него самого и у ребенка возникало ощущение принадлежности к общему кругу; чтобы это ощущение переросло во взаимный интерес благодаря личностным особенностям друг друга (увлечениям, характеру, знаниям); чтобы, кроме формальных, деловых отношений с подростком, установились отношения неформальные.

Подобные общности могут быть совершенно различными и по количеству участников (парные: учитель-ученик, спортсмен-тренер; общности-группы: кружок в школе, творческое объединение, школьный класс), и по характеру общения (виртуальные: в сети интернет; квазиобщности с литературным героем, историческим деятелем, существующие лишь в воображении). Все перечисленные социальные объединения становятся для подростка воспитывающими общностями «только тогда и на то время, когда он будет переживать свою общность с другими членами объединения. Как только это субъективное чувство общности пропадает, можно говорить и об исчезновении и самой воспитывающей общности» [149, с.11].

Именно поэтому значимый взрослый должен стремиться не только к формированию воспитывающей детско-взрослой общности, но и к удержанию воспитывающего эффекта на то время, когда в этом будет потребность у ее участников. Этому способствует событие, в которое эмоционально и деятельностно включены все участники общности. Эта взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность, по мнению В.И. Слободчикова, могут быть названы со-бытийной общностью.

Детско-взрослая общность предполагает общность равных, в своей человеческой сущности, в индивидуальном бытии субъектов – взрослого (взрослых) и ребенка (детей), в которой происходит их взаимообмен и взаимообогащение знаниями, чувствами, смыслами, действиями, рождается новый неповторимый коллективный субъект. «Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей...символизации мира и его духовных смыслов... В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью, ...предельной неопределенностью, незаданностью способа бытия, своих способностей, а тем самым – максимально несвободным... Во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей, происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной укорененности в человеческом сообществе» [173, с.17].

В.И. Слободчиков, разрабатывая понятие со-бытийной общности, говорит о наличии двух обязательных факторов, характеризующих общность: ценностные основания и целевые ориентиры. Принцип развития отношений между людьми в со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления). Индивидуализация становится процессом оформления уникального Я, социализация призвана приобщить личность подростка к миру человеческой культуры и общественных ценностей, осознать себя частью Мы.

И.Ю. Шустова под детско-взрослой общностью понимает «первичную контактную группу детей и взрослых, проявляющих схожие потребности и

интересы, осуществляющую пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении, отражающую характер связей и отношений между участниками» [233]. Исследователь разработал типологию детско-взрослых общностей, выявил условия, при которых детско-взрослая общность становится фактором воспитания и развития индивидуальности юношества.

В данном исследовании в определении понятия детско-взрослая общность нам близка точка зрения на это явление И.Ю Шустовой. Под *воспитывающей детско-взрослой общностью* в данном исследовании будем понимать *контактную группу детей и взрослых, активно включённых в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, вырабатываются нормы взаимодействия. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря совместной деятельности и может иметь со-бытийный характер.* Такая общность способствует проявлению индивидуальных интересов и ценностей участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства между ними, выходу на гуманистические ценности человеческого бытия. От организатора такой общности требуется осознанное отношение к ее формированию и поддержанию.

Одним из источников возникновения такой общности является театрализация, так как предполагает совместную деятельность детей и взрослых, объединенных общим интересом. Кроме того, с древнейших времен театрализация обладает воспитательным потенциалом.

Воспитательный потенциал – совокупность имеющихся возможностей в области воспитания. Собственным воспитательным потенциалом могут обладать различные виды совместной деятельности детей и взрослых, формы их взаимодействия, объекты окружающей их среды, объединения, в которые они входят. И, конечно же, собственным воспитательным потенциалом обладают различные социальные субъекты, взаимодействующие с ребенком. Воспитательный потенциал того или иного социального субъекта может быть описан с помощью предложенной Д.В. Григорьевым модели, включающей ряд

КОМПОНЕНТОВ:

1) аксиологический компонент (ценности, которые лежат в основе воспитательных действий субъекта, а также ценности, транслируемые подрастающему поколению);

2) телеологический компонент (цели и задачи, которые ставятся в области воспитания подрастающего поколения);

3) концептуальный компонент (ключевые идеи, теории и концепции, в том числе имплицитные, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере воспитания);

4) методический компонент (методы, методики, технологии, которые используются субъектом в процессе воспитания детей, подростков и юношества);

5) интерактивный компонент (способность и готовность к взаимодействию с другими субъектами и институтами в целях решения воспитательных задач) [136].

### **1.3. Воспитательный потенциал театрализации как средства формирования детско-взрослой общности**

В наши дни, когда все меньше общих интересов и совместных дел у представителей разных поколений, в системе общего образования актуализируются такие процессы, как воспитание и социализация личности. Именно воспитание, как область социогуманитарной практики, создает условия для совместной деятельности участников процесса, где через общее переживание устанавливается диалог между поколениями, культурами, рождается общность взрослых и детей.

Актуальность детско-взрослой общности в современном образовании бесспорна. Одним из источников возникновения такой общности является театрализация, так как предполагает совместную деятельность детей и взрослых, объединенных общим интересом. Театрализация способствует возникновению благоприятных условий для формирования детско-взрослой общности,



обеспечивающих неформальные расширение привычных границ формального коллектива.

Тесная связь театра и психологии в жизни человека отражена в исследованиях Н. Н. Евреинова, П.М. Ершова, Б. Хелингера.

Педагоги часто обращаются к использованию средств театра в воспитании (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, А.А. Брянцев, В.М. Букатов, Н.Ф. Бунаков, А.П. Ершова, Е.И. Ильин, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, С.Г. Розанов, Г.Л. Рошаль, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский, С.Т. Шацкий, Г. Винекен, Я. Корчак, А. Нейлл, С. Френе, Р. Штейнер и др.).

Интерес к театрализации как воспитательному феномену отмечен в исследованиях, рассматривающих: театрализацию в образовательном процессе (О.А. Лапина, О.А. Михалева, Н.И. Никонова); воспитание гуманистической направленности в процессе театрализации (Г.Ф. Похмелкина, Р.К. Сережникова) формирование ценностной сферы воспитанников средствами театрализации (О.А. Антонова, П.Г. Аверьянов, С.Д. Никанорова, Л.И. Петриева,); воспитательное воздействие театрального коллектива на личность (Л.В. Данилова, Т.Г. Пеня); влияние театра на формирование личности (Т.Н. Полякова, И.В. Пругова, А.Г. Аверьянова); развитие творческого потенциала учащихся средствами театрального искусства (В.М. Букатов, И.А. Генералова, Е.В. Мигунова); формирования социокультурных ориентаций средствами театра (И.Б. Нестерова).

В последние годы внимание ученых обращено на влияние театрализации на формирование: толерантного поведения будущих педагогов (Н.Я. Макарова); игровой культуры у детей младшего школьного возраста средствами театрализации (Е.М. Алифанова П.Ю. Ежов, А.В. Криницына,); коммуникативных навыков, в том числе у детей с задержками развития (С.Л. Гончарова, А.В. Попович, И.В. Лесняк, А.С. Литвинова).

Вместе с тем, в существующем массиве исследований практически отсутствуют работы, специально посвященные целостному исследованию использования театрализации в школьном образовательном процессе как основы

для формирования воспитывающей детско-взрослой общности.

Театрализация использовалась как метод передачи знаний еще в первобытной архаической культуре, гуманисты Возрождения применяли этот метод в своих школах для изучения античного наследия. Отечественные педагоги и психологи 1920-х годов пытались научно осмыслить его и пропагандировали в преподавании. А.С. Макаренко, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий считали необходимым разработать особую методику театрализации ряда школьных дисциплин. Педагоги Н.Ф. Бунаков, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский выделяли театральную игру как неотъемлемый элемент и важнейший принцип организации школьного образовательного процесса. Позднее Л.С. Выготский подчеркивал существенную роль игры в психическом развитии ребенка, а также в образовательном процессе («Воображение и творчество») [33]. Понятие театрализации активно разрабатывается в 70-80 гг. XX века как возможность преподнесения идеи в художественной форме театральными средствами; как метод; «явление, принадлежащее области искусства, связанное с образным решением, <...> обращение к эмоциональной сфере человеческого восприятия» [38, с.6].

Театрализация изначально носит эстетический характер и связана со стремлением к совершенству. А.П. Ершова определяет понятие «театрализация» как «вид искусства, явление особое, выходящее за рамки привычного быта» [68, с.48]. По ее мнению, благодаря использованию театрализации в школьном образовательном процессе закладываются основы художественно-эстетического воспитания учащихся.

Исследование понятия «театрализация» в школьном образовательном процессе связано с театральной технологией. Театральная технология – это особая техника действия, основанная на системе К.С. Станиславского, на «теории действий» и «параметрах взаимодействий» П.М. Ершова; это социоигровые, интерактивные методики, которые интерпретируются и «приспосабливаются» к изучению любого предмета, способствуют как детскому, так и педагогическому творчеству [68, с. 48]. Примечательно, что «любая деятельность может быть либо

технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала» [216, с.5]. Причем, в образовании в полном объеме можно технологизировать только обучение, а развитие и воспитание – только частично.

Применение в образовании театральной технологии предполагает изменение:

- статуса преподавателя (от передатчика информации на менеджера учебного процесса);

- содержания образования (от информации о деятельности плюс немного деятельности на деятельность, основанную на информации). В качестве содержания образования выступает социокультурный контекст, в котором осуществляется жизнедеятельность человека;

- организационных форм обучения (от традиционных на формы активного, инновационного обучения: игра, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей и т.д.);

- характера общения (учителя и обучаемого, обучаемых между собой);

- атмосферы взаимодействия (партнерство, равенство, ответственность, положительный эмоциональный фон) [217, с.17].

Уточним понятие театрализации:

- 1) театрализовать событие или текст – значит, «интерпретировать его сценически, с использованием сцены и актеров для того, чтобы поставить ситуацию. Визуальный элемент сцены и постановка дискурсов (сценической речи) – суть признаков театрализации» [54].

- 2) «действие по значению глагола театрализовать – т.е. приспособлять для театра; для представления в театре; сцены; связанный с театром, с его деятельностью; посвященный театру; приспособление для сцены (литературного, недраматического произведения); внесение элементов драматического действия»;

- 3) «театрализацией называют игры-драматизации, если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы, грим) или в форме массового сюжетного зрелища» [133].

Следовательно, понятие «театрализация» может применяться широко:

- 1) для интерпретации события (текста) сценически, с внесением элементов драматического действия;
- 2) как игра-драматизация в театральной форме;
- 3) как форма массового сюжетного зрелища [123].

Среди различных трактовок этого явления жизни (драматизация, имитация, игра, театральная деятельность), останавливаемся именно на *театрализации* и понимаем под этим *использование средств театра в воспитательном процессе, организацию совместной деятельности детей и взрослых на основе прочтения и инсценировки литературного произведения, создание условий для эмоционального проживания текста участниками, выхода на общие ценности и смыслы*. Здесь создание спектакля не цель, а средство образования эмоциональной сферы подростка, средство его духовного развития, площадка для формирования коммуникативных навыков, пробы новых социальных ролей.

В нашем случае театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, особенности произношения речей) с интерпретацией художественного произведения (повествовательность, сюжет, образы-характеры, конфликт, автор), а также с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, коммуникативность, индивидуальность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства). Общими признаками интерпретируемого понятия являются игровая ситуация, действие, проблематизация обучения (конфликт рассматривается как постановка проблемы), творческое принятие личностью позиций и отношений, которые ей были раньше не свойственны и для нее не характерны. Использование театрализации обеспечивает гуманизацию всего школьного образовательного процесса, выраженную в формировании чувства личной и социальной ответственности, в появлении высокого уровня предметной и личностной рефлексии, знаний, опыта, гуманистически направленной системы ценностных ориентаций.

Обращение к театрализации преследует цель содействовать формированию творческой личности, умеющей внимательно относиться к позиции других участников коммуникативных и созидательных процессов, не пасующей перед необходимостью быстрого принятия ситуативно обусловленных решений, настроенной на самообучение и самоконтроль, личности, выстраивающей свою социальную и профессиональную роль в соответствии с требованиями времени. Совместная работа развивает у участников театрализации умение взаимодействовать с другими, не оставляет места равнодушию и пассивности.

Театрализации содействует достижению сложной цели – сделать ее участника творцом и главным действующим лицом процесса своего личностного становления.

Театр, древнейшее искусство, щедро дарит свои приемы для работы педагогам. Он, как способ не только художественного, но и общественного познания действительности, помогает ребенку в становлении личности, позволяет ему осознавать свою связь с миром и определять свое место в нем. Все это актуально, даже если ты пассивный участник процесса - зритель в театре. А что если ты включен в театральную деятельность? Если ты, школьник-подросток, увлеченный техническими предметами, примериваешь на себя роль режиссера, сценариста, декоратора, актера? Что в этом случае тебе дает театр?

Кроме просветительской функции, кроме эмоционального развития, театрализация в школе создает условия для формирования навыка взаимодействия между всеми участниками процесса (детьми и значимыми для них взрослыми, этот процесс иницирующими), для выстраивания настоящего диалога между поколениями, ощущающими свою общность. Именно поэтому педагоги-новаторы (особенно в XX в.) в целях формирования такой общности обращались к театрализации.

Для осознания роли театрализации в процессе воспитания важно увидеть связь прошлого и настоящего, почувствовать диалог разных эпох и понять, какой непростой путь прошла театрализация, сохранив свою главную функцию – передачу духовного опыта и нравственных ценностей от поколения к поколению.

Театрализация как способ развития и социализации личности в силу своей коллективной природы имеет очень долгую историю. Это связано с особенностью театра, который в первую очередь направлен на формирование «эмоционально-ценностного отношения к миру, к себе, к другому» [111, с.7]. Так, в первобытном обществе признание подростка частью племени, по сути, было настоящим театральным действием, построенным по определенному сценарию, с коллективной игрой, закрепленными текстами, с использованием грима, костюмов, декораций. Как отмечает Н. Евреинов, «первобытный человек, как и человек позднейшей культуры, устраивает из рождения первенца, из охоты, войны, из суда и наказания, из религиозного обряда, включая похороны, некое представление чисто театрального характера» [52, с.9]. Видимо, только приправленная театрализацией жизнь приобретала для него смысл, становилась чем-то, что можно любить по-настоящему.

Можно заметить, что подобное обрядовое действие через коллективную игру не только передавало знания от поколения к поколению, но и выполняло воспитательные функции, передавая традиции и нравственные ценности. А впоследствии стало основой для рождения театра.

Как самостоятельный вид искусства театр оформился во времена античности. По свидетельству источников, античные мудрецы в своих «школах» активно применяли театрализацию. Например, Платон (V в. до н. э.) утверждал, что воспитание нужно выстраивать в соответствии с «природными возможностями и будущими занятиями ребенка», а игры должны пройти серьезный отбор, так как «...характер игр очень серьезно влияет на установление законов и определяет, будут они прочными или нет» [139, с. 248].

Общность, которая возникает в процессе игры, объединяет всех участников эмоционально, помогает им принять общие правила и следовать им в дальнейшем. В римских риторических школах I-II вв. до н.э. приемы театрализации также применялись достаточно широко. Овидий, Сенека, Цицерон в своих трудах свидетельствуют о том, что учителя совершенствовали ораторские навыки своих учеников, предлагая им от имени известных исторических

личностей разыгрывать споры на заданные темы. Эти споры превращались зачастую в настоящие драматические сцены. А в эпоху Средневековья в школах экзамены проводились в виде своеобразного спектакля на латинском языке.

Активно в образовательный и воспитательный процесс средства театра привлекает чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский (1592-1670). Он называет школы «местом для учебных забав ... обучение и для учащихся, и для учащихся само по себе приятно и привлекательно и есть (или, по крайней мере, должно быть) как бы игра или забава» [72, с.258]. Личные идеи Коменский сопровождает учебниками, его пьеса «Школа-игра» - это иллюстрация к энциклопедии «Открытая дверь языков». Именно он внедряет в педагогику приемы театрализации, привлекает к постановкам учеников, создавая воспитывающую среду учебного заведения.

В это время школьный театр из Западной Европы проникает на Украину. Именно оттуда царь Алексей Михайлович привозит в Москву Симеона Полоцкого, организатора театральных зрелищ, и доверяет ему не только обучение своих детей, но и директорство Заиконоспасской школы, в которой учились будущие чиновники. Так Полоцкий становится родоначальником школьной драматургии в России. Осознавая воспитательное значение школьных спектаклей, он прививает своим последователям интерес к этой деятельности. Школьный театр при Алексее Михайловиче, в первую очередь благодаря яркой форме, позволяющей любое знание сделать лично значимым, должен был передавать от поколения к поколению нравственные ценности.

Так, в 17 веке, начинается в России история школьного театра, которая приведет к появлению в 18 веке классического репертуарного театра, а в 20 веке подарит целую плеяду педагогов, строящих свои воспитательные системы на использовании средств театрализации.

При Петре I идеи С. Полоцкого осуществляются в Московской Славяно-греко-латинской академии и Медицинской академии на Яузе. Немного позже светские учебные заведения и духовные семинарии включают в учебные планы школьный театр как отдельный предмет. Теперь средства театра помогают в

изучении не только иностранных языков, но и русской словесности, преподаются риторика и пиитика. В результате появляются пьесы о событиях русской действительности на русском языке. Учащиеся сами ставят пьесы, которые создают педагоги (Ф. Прокопович). Все это формирует особую воспитывающую атмосферу, которая объединяет всех участников учебного процесса и даже влияет на школьную жизнь. Так, например, для школьных спектаклей, обставленных обычно очень пышно, отводятся отдельные кабинеты. Эти спектакли посещают представители аристократии – так постепенно школьный театр превращается в театр публичный. Несмотря на то что нравственно-религиозный характер этих представлений сохраняется, они становятся более светскими, более современными. В это время школьный театр помогает популяризации идей общественного преобразования.

При Анне Иоановне в Сухопутно-шляхетном корпусе, закрытом учебном заведении для дворян, средствами театра ученики осваивают иностранный язык (через постановку трагедий Вольтера). Кадеты участвуют в придворных праздниках, где они проявляют себя настолько ярко, что в конечном итоге приводит к появлению указа следующей правительницы, Елизаветы Петровны, об основании русского кадетского и придворного театра. Под руководством А.П. Сумарокова, основоположника русской драматургии, бывшего кадета корпуса, за 2 года (1750-1752) было разыграно 32 спектакля. Это были авторские пьесы на русском языке. И.И. Бецкой, руководитель кадетского корпуса, поощрял занятия театром в своем учреждении, так как считал, что он создал «гуманистическую воспитательную среду, которая содействовала энциклопедическому характеру образования» [45, с.120].

В 1755 году в Москве открывается первый российский университет, при котором создается учебный театр. Им руководит еще один русский драматург – М.М. Херасков. Ученики гимназии при университете регулярно ставят спектакли, теперь это не религиозные пьесы, а бытовые драмы. Иногда эти представления разыгрываются на сцене Итальянской комической оперы.

В конце XVIII века нравоучительная «школьная драма» перестает



существовать в чистом виде, но в учебных заведениях остаются сценические представления. Каковы же цели использования театрализации? В первую очередь, учебные: обучение разговорной латинской речи, изучение иностранных языков, развитие ораторского мастерства, обретение свободы в общении с собеседником. Не следует забывать о воспитательной составляющей: поощрение творчества воспитанников, формирование представления о нравственных ценностях, развитие интереса к родному языку, родной истории.

Те же тенденции мы наблюдаем и в первой половине XIX века. Например, в Царском-Сельском лицее ученики и учителя участвуют в создании спектаклей. Причем преподаватели относятся к ним, как к способу развития эстетического вкуса своих подопечных. Отношение дирекции к спектаклям настороженное, отмечается, что в театре «...раскрывались широкие возможности для процветания духа свободомыслия и критицизма, который все прочнее и прочнее обосновывался в среде лицеистов» [152, с. 128].

Ко 2-ой половине XIX века в образовании России школьный театр широко распространен, но уже не реализует прежнюю дидактическую функцию. Чаще всего спектакли в учебных заведениях разыгрываются бессистемно, от случая к случаю, из-за чего воспитательное значение театра ослабевает.

В первой четверти XX века появляется целый ряд педагогических теорий, которые оказывают влияние на российскую педагогику. Например, становится популярной педоцентрическая революция Дж. Дьюи, ставящая ребенка в центр процесса воспитания. Или теория игры С. Холла, опирающаяся на «драматический инстинкт», учитывающий природное стремление ребенка играть роль. Или «теория театрализации жизни» Н.Н. Евреинова, в которой подчеркивается, что все в жизни человека подчинено театральному инстинкту: когда ребенок все время актерствует, окружающие его предметы становятся объектами его смелой театрализации.

На данном этапе использования театрализации в школьном образовательном процессе усиливается взаимопроникновение отечественных и западноевропейских гуманистических воспитательных систем. Для этого явления

характерны следующие тенденции.

Признание абсолютной ценности детства и, как следствие, приоритет интересов ребенка в качестве основной идеи воспитания. Важно приспособление школы к ребенку, а не ребенка к школе, осознание фактора, что часто школа отнимает у ребенка его главные права: право на игру и творчество, на свободное счастливое детство. Выделение целью образовательного процесса воспитание свободной личности, которая сможет отыскать свое место в мире.

Субъект-субъектные отношения творческого, делового сотрудничества педагога и ребенка: принцип взаимного уважения учеников и учителей (общение между ними выстраивается только в диалоге, в атмосфере искусства); принцип «отрицания прямого воздействия на волю ученика» [45, с.101]; «принцип равноправия при решении всех вопросов (от трактовки ролей до утверждения эскизов, костюмов и декораций) и обязательности совместно принятых решений» [245].

Создание творческой среды, содействующей самореализации и самосовершенствованию ребенка – воспитание искусством. Именно поэтому творчество трактуется как одна из «...высших форм гуманизации личности, а театр – как средство преобразования потенциальных возможностей личности, реально действующий фактор, осуществляющий актуализацию и развитие ее творческого потенциала» [124, с. 49].

Особое восприятие свободы и ответственности в творчестве. Свобода рассматривается как отказ от давления на ребенка, устранение внешнего вмешательства в его развитие (А. Нейлл), свобода творчества утверждается как высшее проявление человеческой сути (Р. Штейнер). Формированию чувства ответственности, несмотря на это, отводится очень важная роль, причем ответственности и за других в том числе (Г. Винекен, С. Шацкий). В педагогической системе А. Макаренко творчество и свобода, свобода и дисциплина взаимосвязаны.

Преобладание чувственного опыта над интеллектуальным. Театр определяется «...как способ мышления, основанный на способности каждого

индивида «входить в личность» другого, ставить себя на место другого и смотреть, думать, чувствовать с этим человеком...» [150, с. 60]. Цель занятий – это помочь воспитанникам научиться решать свои проблемы, находить лучший путь своего развития (Я. Корчак). Появляется четкое понимание роли чувств, их влияния на умственное развитие ребенка, на общее развитие. В свою очередь их развитие тесно связано с активной жизненной позицией, с творчеством (А. Нейлл). Следовательно, суть гуманистических воспитательных систем выглядит так: сначала художественное, а затем – интеллектуальное.

Формы существования театрализации в образовательном процессе разнообразны, но все они объединены общей для каждой педагогической системы опорой на игровую природу ребенка. Способность к игре трактуется как «особое достоинство маленького человека», как способ отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной» [74]. А. Нейлл видит школьный театр средством нравственного воспитания, так как «...маленький актер должен уметь поставить себя на место другого человека, а это учит его понимать других, их чувства, переживания» [120, с. 59-63]. Г. Винекен полагает, что театрализация помогает в воспитании деликатности, уступчивости, сострадания, укрепляет веру ребенка в себя.

А.С. Макаренко определяет использование средств театра как важный «инструмент» формирования коллектива, «эстетики» коллективных отношений, объединения воспитанников общей целью, которая дает стимул духовному росту [106]; в его постановках занято большое количество действующих лиц, дело находится каждом члену коллектива. Он утверждает, что данная работа содействует личностному росту всех участников постановки и развитию коллектива в целом.

В этот период идеи театрализации применялись в большинстве случаев в закрытых учебных заведениях: например, детские дома Я. Корчака, народные школы С. Френе и Р. Штейнера, школа-интернат Саммерхилл в Англии А. Нейлла, школы-колонии для беспризорников А. Макаренко, В. Сорока-Росинского). Здесь проводилась экспериментальная работа по созданию

гуманистической образовательной среды. Педагоги считали, что только такая среда способна «... эффективно формировать духовный мир ребенка, его мировоззрение, потребности, мотивы, интересы» [146, с. 21].

Выделенные выше исторические идеи можно назвать актуальными и в наши дни: замечен интерес к этой теме среди исследователей, а в практике школьного образования средства театрализации используются достаточно активно с привлечением ее разных форм в основном в качестве действенного средства воспитания.

Взгляд на историю обращения к театрализации в образовательном процессе помогает осознать ее значимость не только в качестве эффективного дидактического средства. Прежде всего, театрализация создает особые условия для формирования детско-взрослой общности вокруг события, в равной степени значимого для всех участников процесса, и потому способствует выстраиванию между ними диалога.

1. Воспитательный потенциал театрализации велик. Об этом свидетельствует, например, то, что она нацеливает образовательный процесс на наиболее сложные задачи воспитания, которые по-другому не могут быть разрешены. Например, в сфере эмоций и чувств. А. В. Луначарский в книге «О массовых празднествах, эстраде и цирке» писал о необходимости вызывать у обучающихся «высокоэстетические впечатления» в процессе массовых праздников [93, с. 84]. Для В. А. Сухомлинского также были важны совместные «эмоциональные отношения педагога с детьми» [194, с. 22].

Кроме того, театрализацию применяют для решения множества противоречивых педагогических задач. Так, например, с одной стороны, театрализацию предлагают применять для формирования толерантности обучающихся [101, с.5], а с другой стороны – для социально-культурной идентификации обучающихся в обществе [8, с. 13]. Общеизвестно, что развитие толерантности способствует стиранию различий между школьниками, а социально-культурная идентификация способствует обособлению. Таким образом, театрализация предстает как универсальная педагогическая категория,

способная разрешать противоречивые задачи.

Под влиянием театрализации в воспитательном процессе происходит утрата назидательности, превращающей деятельность педагога в субъектную, а деятельность обучающихся – в объектную. Преодоление назидательности способствует «домысливанию» обучающимися содержания образования, вынося на суд зрителей разрешение нравственных дилемм [19, с. 41].

Если мы говорим о театральной постановке в школе, то она имеет шансы на успех, только если зритель сам участвует в игре, то есть принимает ее правила и исполняет роль лица сопереживающего или самоустраняющегося [133]. Зачастую эти приемы в педагогических исследованиях упоминаются как артистические средства или художественные переживания. В литературе есть описания и определения педагогических средств, при помощи которых реализуется театрализация. Среди них особую роль занимает *драматизация* [101], *интерпретация* [123] и *коммуникация* [53, с. 44].

В соответствии с особенностями влияния принципа театрализации на характер педагогического процесса возникает особая отзывчивость обучающихся на действия педагога, способствующая существенному росту авторитета учителя, который показывает себя не только как педагог, но и как режиссер, сценарист и даже актер.

Утверждают, что в процессе театрализации нет возрастов, в нем участвуют все, независимо от своих лет. «Плейбектеатр» (театр спонтанности), предложенный Дж. Фоксом и Дж. Салас для обучающихся с психическими расстройствами [256], импровизированный театр Кейт Джонстоне [252], форумный «Театр “угнетенных”» бразильца Аугусту Боал [248], театр Адины Таль с неслышащими и даже – невидящими актерами в Израиле [255], театральная школа для подростков Майке Плат [254], «театр для себя» [151]... Все эти театральные технологии, основанные на системе К.С. Станиславского, с успехом применимы к изучению любой дисциплины в любом возрасте. Они способствуют творчеству всех участников процесса, так как сходятся в главном – в «школе переживания», вынуждающей актеров включаться «в общее дело ...

играть подлинно и объединиться в дружный коллектив» [54, с. 57]. Реализация театрализации существенно повышает мотивацию воспитания и обучения. Интенсивность и качество освоения школьной учебной программы усиливается за счет глубоких эмоциональных переживаний, которые испытывают школьники-зрители и особенно – школьники-артисты, режиссеры, театральные критики и сценаристы.

Воспитывающий потенциал театрализации особенно ярко проявляется в процессе формирования нравственных ценностей, определяющих отношение детей к окружающему миру и к самому себе. Обращение в поисках актуальных ценностей к педагогическому наследию воспитания и одновременно – пересмотр номенклатуры традиционных ценностей с целью устранения устаревших или недостижимых идеалов этому способствуют. К примеру, такой идеал – коллектив, предложенный А. С. Макаренко [98, с. 86–87], может быть воплощен в школьном театральном проекте. Это создает объективные предпосылки для формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками на основе актуальных общечеловеческих ценностей (материал для постановки).

Обратимся к Примерной программе воспитания для образовательных организаций общего образования, которая была разработана в 2019 году сотрудниками «Института стратегии развития образования» РАО в рамках государственного задания. Итак, в пояснительной записке к программе читаем: «Назначение примерной программы воспитания – помочь школам создать и реализовать собственные работающие программы воспитания, направленные на решение проблем гармоничного вхождения школьников в социальный мир и налаживания ответственных взаимоотношений с окружающими их людьми. Примерная программа показывает, каким образом педагоги (учитель, классный руководитель, заместитель директора по воспитательной работе, старший вожатый, воспитатель, куратор, наставник, тьютор и т.п.) могут реализовать воспитательный потенциал их совместной с детьми деятельности и тем самым сделать свою школу воспитывающей организацией» [180].

Программа формулирует общую цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся:

1) в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть, в усвоении ими социально значимых знаний);

2) в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);

3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел).

Данная цель «ориентирует педагогов не на обеспечение соответствия личности ребенка единому уровню воспитанности, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности. В связи с этим важно сочетание усилий педагога по развитию личности ребенка и усилий самого ребенка по своему саморазвитию. Их сотрудничество, партнерские отношения являются важным фактором успеха в достижении цели» [180].

Программа, конкретизируя общую цель воспитания с учетом возрастных особенностей школьников, «позволяет выделить в ней целевые приоритеты, которым необходимо уделять чуть большее внимание на разных уровнях общего образования:

В воспитании детей подросткового возраста (уровень основного общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для развития социально значимых отношений школьников, и, прежде всего, ценностных отношений. Данный ценностный аспект человеческой жизни чрезвычайно важен для личностного развития школьника, так как именно ценности во многом определяют его жизненные цели, его поступки, его повседневную жизнь. Выделение данного приоритета в воспитании школьников, обучающихся на ступени основного общего образования, связано с особенностями детей подросткового возраста: с их стремлением утвердить себя как личность в системе отношений, свойственных взрослому миру. В этом возрасте особую значимость для детей приобретает становление их собственной

жизненной позиции, собственных ценностных ориентаций. Подростковый возраст – наиболее удачный возраст для развития социально значимых отношений школьников» [180].

Среди основных задач, решение которых будет способствовать достижению поставленной цели воспитания школьников, находим следующие:

«1) реализовывать воспитательные возможности общешкольных ключевых дел, поддерживать традиции их коллективного планирования, организации, проведения и анализа в школьном сообществе;

2) реализовывать потенциал классного руководства в воспитании школьников, поддерживать активное участие классных сообществ в жизни школы;

3) вовлекать школьников в кружки, секции, клубы, студии и иные объединения, работающие по школьным программам внеурочной деятельности, реализовывать их воспитательные возможности;

4) использовать в воспитании детей возможности школьного урока, поддерживать использование на уроках интерактивных форм занятий с учащимися;

5) инициировать и поддерживать ученическое самоуправление – как на уровне школы, так и на уровне классных сообществ;

6) развивать предметно-эстетическую среду школы и реализовывать ее воспитательные возможности;

7) организовать работу с семьями школьников, их родителями или законными представителями, направленную на совместное решение проблем личностного развития детей» [180].

Планомерная реализация поставленных задач позволит организовать в школе интересную и событийно насыщенную жизнь детей и педагогов, что станет эффективным способом профилактики антисоциального поведения школьников.

Мы видим, что формирование воспитывающей детско-взрослой общности средствами театрализации может помочь справиться с решением этих задач и достижения воспитательного результата.



## Выводы по первой главе

В первой главе «Теоретические основы формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации» раскрыто понятие «воспитывающая детско-взрослая общность» как педагогическая проблема. Для этого проведен анализ сущностных характеристик понятий: «воспитание», «подростковый возраст», «воспитание подростков», «детско-взрослая общность», «со-бытийная общность», а также понятия «театрализация» как эффективного средства формирования воспитывающей детско-взрослой общности; определены факторы, влияющие на развитие школьника-подростка; рассмотрены сущностные характеристики и теоретические аспекты такого явления как детско-взрослая общность; обозначен ресурс педагогического потенциала театрализации.

Для конкретизации теоретических положений проведен терминологический анализ рассматриваемого понятия «воспитание подростков» в психологии и педагогике, что позволило под *воспитанием подростков в данном исследовании* подразумевается *управление процессом развития личности ребёнка через создание воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации*. Оно рассматривается в рамках деятельностно-ценностного воспитания, согласно которому, если обучение рассматривается как педагогика формирования учебной деятельности, то воспитание можно рассматривать как педагогику формирования деятельности, направленной на построение взаимодействия между людьми (коммуникативной деятельности). Это взаимодействие происходит в рамках общности.

В исследовании уточнено понятие «воспитывающая детско-взрослая общность». Под *воспитывающей детско-взрослой общностью* в данном исследовании будем понимать *контактную группу детей и взрослых, активно включенных в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы,*

*вырабатываются нормы взаимодействия. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря совместной деятельности и может носить со-бытийный характер.* При анализе термина было уточнено, что существование общности тесно связано с позицией значимого взрослого, которую он в этой общности занимает. Такая общность способствует проявлению индивидуальных интересов и ценностей участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства между ними, выходу на гуманистические ценности человеческого бытия. От организатора такой общности требуется осознанное отношение к ее формированию и поддержанию.

При анализе трактовок понятия «театрализация» (драматизация, имитация, игра, театральная деятельность) в исследовании останавливаемся именно на *театрализации* и понимаем под этим *использование средств театра в воспитательном процессе, организацию совместной деятельности детей и взрослых на основе прочтения и инсценировки литературного произведения, создание условий для эмоционального проживания текста участниками, выхода на общие ценности и смыслы.* Здесь создание спектакля не цель, а средство образования эмоциональной сферы подростка, средство его духовного развития, площадка для формирования коммуникативных навыков, пробы новых социальных ролей.

В данном случае театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, особенности произношения речей) с интерпретацией художественного произведения (повествовательность, сюжет, образы-характеры, конфликт, автор), а также с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, коммуникативность, индивидуальность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства).

В исследовании представлен исторический взгляд на вопросы театрализации в образовании, раскрыта актуальность идей прошлого для современных социокультурных практик в образовании, представлен

исторический ракурс развития театрализации в Российском образовании XVIII-XIX в.в. Отражены взгляды на роль театра в образовании Платона, Я.А. Коменского, А. Нейла, и др. Выделен педагогический потенциал театрализации: *образовательный*, благодаря театру, в доступной форме мы узнаем исторические факты, знакомимся с мировоззренческим багажом человечества; *развивающий*, благодаря театру, мы получаем эмоциональное развитие, сочувствуя героям, переживая эмоции, которые они испытывают, получаем опыт, зачастую недоступный нам в обычной жизни; *воспитательный*, благодаря театрализации мы вступаем в диалог с другими, с миром, формируется воспитывающая детско-взрослая общность между участниками на основе совместной значимой деятельности, воспитанники получают ценный опыт, необходимый для развития и становления их личности.

Таким образом, театрализация становится эффективным средством формирования воспитывающей детско-взрослой общности, так как изначально задает неформальный тон взаимодействия всех участников процесса независимо от возраста, способствует установлению коммуникации, а также позволяет раскрыть личностный, в том числе и творческий, потенциал участников. Реализация ведущих характеристик детско-взрослой общности, в свою очередь, помогает достижению воспитательного результата – значимому опыту участников общности.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ**

Материал исследования определен поставленными задачами, а его документирование связано с последовательностью этапов проведения. Это исследование можно назвать лонгитюдным, так как оно проводилось в течение нескольких лет (1992-2022 гг.). Исследование состоит из четырех этапов.

**Первый этап** (1992-2017 гг.) - формирование замысла исследования: интерес к влиянию театрализации на изменение личностных качеств учащихся, включенное наблюдение за процессами формирования общности среди учащихся МАОУ «ФТЛ №1», участвующих в театрализации, а также среди выпускников этого учебного заведения, стремящихся организовать свою деятельность через совместное событие (вариант театрализации), формирование опыта воспитательной работы, знакомство с опытом работы других педагогов-воспитателей, изучение литературы по теме организации коллективного дела и театральной деятельности, участие в конкурсном движении педагогов.

**Второй этап** (2017–2018 гг.): формулировка проблемы исследования, анализ научной литературы, обоснование рабочей гипотезы, определение методологических основ и категориального аппарата исследования, планирование основных направлений исследовательской деятельности.

**Третий этап** (2018–2019 гг.): разработка программы исследования, выявление основных компонентов процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации, разработка модели и алгоритма формирования воспитывающей детско-взрослой общности посредством театрализации, характеристика связей и отношений между основными ее компонентами, уточнение позиции значимого взрослого в этих условиях, экспериментальная апробация модели, в результате которой были получены эмпирические данные, диагностированы результаты.

Экспериментальное подтверждение гипотезы.

**Четвертый этап** (2019–2021 гг.): уточнение и обобщение полученных результатов исследования, их интерпретация, оформление результатов исследования в виде диссертации.

## **2.1. Построение модели и технологии формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками – подростками средствами театрализации**

Теоретическим результатом исследования являются модель и технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации.

*Воспитывающая детско-взрослая общность – это контактная группа детей и взрослых, активно включенных в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, нормы взаимодействия. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря совместной деятельности и может носить событийный характер.* Такая общность способствует проявлению индивидуальных интересов, ценностей и смыслов участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства между ними, выходу на гуманистические ценности человеческого бытия. От организатора такой общности требуется осознанное отношение к ее *формированию* и поддерживанию.

### **2.1.1. Модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности в школе средствами театрализации**

Основными компонентами модели формирования воспитывающей детско-взрослой общности являются цель, принципы, содержание (характеристики детско-взрослой общности), средство (театрализация) и его формы, результат (Рисунок 1).



**Рисунок 1. Модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации**

Главная цель этого процесса – формирование воспитывающей детско-взрослой общности, которая способствует развитию личности школьника-подростка.

Данная цель вытекает из принципов, которых придерживается педагог-организатор воспитывающей детско-взрослой общности, а именно: *гуманистической направленности* воспитания, его *природосообразности* и *культуросообразности*, *коллективности* и *событийности*. Принципы находятся в тесной взаимосвязи: предполагается комплексное, одновременное, а не поочередное и изолированное их применение на всех этапах. Рассмотрим их подробнее.

**Гуманистическая направленность** воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и

самостоятельному субъекту собственного развития.

**Принцип природосообразности** воспитания утверждает, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также «формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума» [58 Зубенко Н. Ю. Воспитание мировоззрения учащихся: словарь-справочник : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Зубенко, О. И. Лебедь. - Москва : Компания Спутник+, 2008 (М. : Изд-во Спутник+). - 276 с].

**Принцип культуросообразности** воспитания предполагает, что воспитание должно строиться на общечеловеческих ценностях и строиться в соответствии с ценностями и нормами национальных культур или особенностями регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

Современная трактовка **принципа коллективности** предполагает, что воспитание, осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации и саморегуляции, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

**Принцип со-бытийности** воспитания принцип формирования воспитывающих отношений, значимого опыта ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников. Можно выделить следующие «правила существования принципа со-бытийности в воспитании:

— воспитание и развитие человека происходит прежде всего через взаимодействие и взаимоотношения с другими людьми; необходимо, чтобы педагог и ребенок были заинтересованы в данном взаимодействии, в котором проявляются общие гуманистические ценности и смыслы, общее поле мысли и совместной деятельности;

— воспитательный процесс должен строиться в соответствии с

интересами и стремлениями детей, педагог должен ориентироваться не на заранее определенные цели и методы работы, а на актуальное настоящее ребенка, на непосредственный процесс взаимодействия с воспитанниками;

— воспитание – это выход в со-бытийную детско-взрослую общность; со-бытие может возникнуть спонтанно, но педагог не может полагаться на случай, он должен уметь выстраивать со-бытийные ситуации, проявлять и инициировать со-бытийную общность своспитанниками;

— со-бытие помогает каждому участнику взаимодействия открыть личный смысл происходящего для себя, стимулирует самоопределение и осознанную самореализацию в общей деятельности, одновременно дает ощущение своей причастности к общему, выводит на появление общего обновленного смысла, общих ценностей, единого ценностно-смыслового пространства;

— воспитывающее взаимодействие должно инициировать и удерживать гуманистические ценности и смыслы, которые педагог закладывает в ситуацию взаимодействия, проявляет и удерживает в ней» [231].

Принципы воспитания имеют следующие особенности. Во-первых, они обязательны и требуют полного и обязательного воплощения на практике. Во-вторых, принципы воспитания предполагают комплексное, т.е. одновременное, а не поочередное и изолированное их применение на всех этапах воспитательного процесса. В-третьих, все принципы воспитания равнозначны.

Эти принципы определяют содержание деятельности, которую выбирает педагог-организатор - деятельность по формированию воспитывающей детско-взрослой общности, так как именно она является неременным условием для гармоничного развития личности школьника-подростка.

Детско-взрослая общность обладает определенными характеристиками. В частности, И.Ю. Шустова [227, с.26-28] выделяет следующие основания, возможные для выделения общих характеристик детско-взрослой общности:

*Информация, знания, познание.* Общность проявляется как «поле интеллектуального напряжения» в коллективной познавательной активности,



через общий интерес, коллективное целеполагание, планирование и анализ, через рефлексивные процессы в общности. В качестве первой характеристики детско-взрослой общности И.Ю. Шустова называет *рефлексивную*.

Второе – *индивидуальные и групповые эмоции и переживания*. Общность характеризуется как «эмоциональное единство», «поле эмоционального напряжения». Это совместные переживания драматических эмоциональных моментов жизни общности или общей радости, эмпатийное единство, групповая эмоциональная идентификация, чувство МЫ. Это эмоционально-психологическая характеристика общности.

Третье – *индивидуальные и групповые ценности и смыслы* в общности проявляются как «поле морально-нравственного напряжения», единое ценностно-смысловое пространство, ценностно-ориентационное единство, ценностно-смысловая характеристика детско-взрослой общности.

Четвертое – *индивидуальные и коллективные действия и деятельность*, общение как совместная деятельность в общности проявляются как групповое самоопределение, групповая активность. Это коммуникативно-деятельностная характеристика детско-взрослой общности.

Необходимо учитывать, что все выделенные характеристики взаимосвязаны, дополняют друг друга, раскрывая те или иные стороны жизни детско-взрослой общности, показывая ее целостность.

По мнению И.Ю. Шустовой [227, с.38-41], непременным условием существования детско-взрослой общности является реализация ее основных функций:

- *эмотивной,*
- *идентифицирующей,*
- *ценностно-нормативной,*
- *коммуникативно-деятельностной,*
- *когнитивно-рефлексивной.*

Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой из них зависит от характеристик общности и соответствующих условий, которые она

реализует для воспитания и развития воспитанника. В процессе существования детско-взрослой общности возникают условия для реализации каждой из представленных функций. Они становятся ведущими характеристиками воспитывающей детско-взрослой общности.

Функционирование следующих значимых характеристик общности говорит о её сформированности и целостно влияет на личность школьника: эмотивной, формирующей благоприятную психологическую атмосферу; идентифицирующей, обеспечивающую идентификацию ребёнка с общностью; ценностно-нормативной, выявляющей общий предмет взаимодействия в виде коллективно проявленных и определённых ценностей; коммуникативно-деятельностной, развивающей социальный каждый участника; когнитивно-рефлексивной, обеспечивающей формирование осознанного отношения к жизни в общности. В процессе существования детско-взрослой общности возникают условия для реализации каждой из представленных характеристик, целостно влияющих на воспитание и развитие подростка. Все характеристики находятся в тесной взаимосвязи.

Опираясь на классификацию И.Ю. Шустовой, рассмотрим более подробно каждую из выделенных характеристик общности.

**Эмотивная:** наиболее полно проявляется в процессах эмоционально-психологического характера, возникающих и развивающихся в детско-взрослой общности. Эти процессы отражают эмоциональное состояние общности (общее переживание, эмоциональную заразительность, чувство духовной близости, эмоциональную сплоченность, эмоциональную открытость, эмоциональную атмосферу в группе) или субъекта (способность к эмпатии, пониманию и принятию индивидуальности другого, индивидуальные мотивы и интересы, чувства и переживания, умение привлечь внимание другого, произвести впечатление, увлечь идеями и действиями). Эмоциональные явления многие исследователи считают обязательным коллективообразующим фактором; велика их роль в повышении значимости общности (группы, коллектива) для субъектов (А.С. Крикунов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышов).

Особенно отметим эмоциональную включенность, которая и проявляется

для человека как чувство принадлежности к данной детско-взрослой общности. Эмоциональная включенность предполагает возникновение определенной эмоционально-психологической связи субъекта с общностью, присоединение Я индивида к Мы – общность. Индивид начинает воспринимать общность как личное пространство жизнедеятельности.

**Идентифицирующая:** как и эмотивная, отражает эмоционально-психологическую характеристику детско-взрослой общности и зависит от эмотивной. Общие эмоциональные переживания рожают в детско-взрослой общности чувство Мы, формируют благоприятную психологическую атмосферу, гуманистический микроклимат. Возникновение и существование такой атмосферы удовлетворяет потребность ребенка в безопасности, чувстве принадлежности и принятии его другими, дает ощущение, что он понят и принят другими, значим для них. Все это обеспечивает идентификацию ребенка с общностью, стимулирует проявление им субъектных качеств – инициативы, самостоятельности.

**Ценностно-нормативная:** проявляется в ценностно-смысловом пространстве детско-взрослой общности, когда в процессе открытого взаимодействия участники высказывают свое мнение (проявляют свою позицию) и выслушивают мнение других. Появляется общий предмет взаимодействия (диалога), коллективный продукт взаимодействия в виде коллективно проявленных и определенных ценностей, смыслов, норм и правил. Такие совместно проявленные и осознанные субъектом ценности и нормы, выполняют функцию саморегуляции и самоконтроля для субъектов и самой общности как коллективного субъекта. Данная характеристика представлена у Л.И. Новиковой как регулирующая, у В.Р. Ясницкой – как ценностно-нормативная, А.В. Мудрика – как принцип диалогичности социального воспитания. Функционирование общности как единого ценностно-смыслового пространства стимулирует ценностное самоопределение подростка, выводит его на осознание собственной системы ценностей, на поиск своих индивидуальных смыслов. Формируется позиция воспитанника, готовность действовать на основании принятых ценностей

и коллективно выработанных норм.

Общность должна актуализировать осознание и проявление своей позиции каждым, чтобы действительно происходило коллективное и индивидуальное определение и осознание ценностей, возникновение коллективно значимого общего предмета взаимодействия, проявляющего новые позиции и смыслы.

Отношенческая функция детско-взрослой общности, по мнению И.Ю. Шустовой, проявляется в двух основных характеристиках общности: ценностно-смысловой и коммуникативно-деятельностной. Отношенческая функция связана с освоением школьником опыта отношений, который в дальнейшем воспроизводится им в социуме, во взаимодействии с другими людьми.

**Коммуникативно-деятельностная:** развивает социальный опыт общения и деятельности у каждого участника, а также стимулирует выход личности на осознанную самореализацию в общении и деятельности, самостоятельность и творчество, формирует индивидуальные качества.

Л.И. Новикова отмечала, что детский коллектив является базой для накопления социального опыта и формирования навыков общественного поведения ребенка. При этом важно учитывать, какой опыт деятельности и общения получает школьник в общности, насколько этот опыт продвигает в нем формирование личностных качеств. Для формирования таких качеств необходим опыт деятельности, который выводит на проявление инициативы, в котором участник общности реализует свою свободу и берет на себя ответственность за собственные действия. Это деятельность, не задаваемая и не регулируемая извне, осознается как авторская на всех этапах осуществления, от постановки цели до осознания результата. Деятельность и общение, реализуемые в детско-взрослой общности, должны: обеспечивать условия для свободного проявления субъектом своего Я в мыслях, чувствах и действиях; обладать определенной степенью интимности; выходить на открытое глубинное понимание мыслей и переживаний другого; находиться в поле взаимного переживания «созвучья душ»; не препятствовать сохранению достоинства каждого; выходить в пространство конструктивного диалога, договорных отношений, где сохраняются интересы

каждого.

**Когнитивно-рефлексивная:** эта характеристика детско-взрослой общности является интегративной для всех ранее выделенных функций и дает ей еще одну характеристику. Она обеспечивает выход участника из поглощенности жизнью общности к формированию осознанного отношения к ней. Именно способность субъекта к рефлексии характеризует его личностные качества, что вполне применимо к индивидуальному (представителю общности) и коллективному (общности как как единству). Психологический механизм рефлексии обеспечивает переосмысление и преобразование личностью прежнего опыта, моделирование и проектирование своих действий и деятельности, нацеленных в будущее.

Данная характеристика связана с образовательной функцией, являющейся традиционной для детских образовательных коллективов, но не сводится к ней. Наиболее ярко она проявляется в рефлексивной форме существования общности и обеспечивает коллективную познавательную деятельность, коллективное целеполагание и планирование, рефлексия.

Для участника общности она актуализирует процессы самоанализа и рефлексии, направляющие: развитие компонентов самосознания; осознание личных интересов и индивидуальных склонностей; формирование осознанной позиции и выстраивание собственных действий.

Если детско-взрослая общность является основным содержанием деятельности по формированию воспитывающей детско-взрослой общности, то в качестве одного из средств ее реализации можно назвать театрализацию, так как под *театрализацией* понимается *использование средств театра в воспитательном процессе*.

Слово «средство» в толковом словаре имеет несколько значений. Первое — прием, способ действия для достижения цели. Второе и третье (во множественном числе) — предметы, приспособления для чего-либо; материальные ценности, деньги. Философский словарь дает термин «средства производства», отмечая, что это «вещные» элементы производства в отличие от «личного элемента» —

работника.

Педагогика обращает внимание преимущественно на средства обучения, дидактические средства, понимаемые как материальные предметы. В качестве идеальных средств можно назвать завоевания человеческой культуры и цивилизации: письмо, речь, символы и знаки, произведения искусства и т. д. Если говорить о средствах воспитания, то:

1) в очень широком толковании, это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации;

2) средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания. Причем эти предметы могут быть обычными бытовыми предметами общего пользования и специально созданными для педагогических целей: пособия, игры и игрушки, в том числе сложные технические приборы и приспособления. Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К средствам относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства...);
- природа (живая и неживая).

Говоря о формировании и удержании воспитывающей детско-взрослой общности, в качестве средства достижения результата мы рассматриваем прием театрализации. *Под театрализацией будем понимать использование средств театра в воспитательном процессе, организацию совместной деятельности детей и взрослых на основе прочтения и инсценировки литературного произведения, создание условий для эмоционального проживания текста*

*участниками, выхода на общие ценности и смыслы.*

Театр как инструмент художественного и общественного познания и изменения действительности предоставляет богатейшие возможности для становления личности подростка. В этом возрасте актуальны проблемы самосознания, вопросы отношения в системе «Я и мир», вопросы ценностных жизненных ориентиров в современном мире. Здесь задача театра совпадает с поиском себя подростком, обеспечивая определяющейся личности полноценную и адекватную связь с миром и с самим собой в этом мире. Иными словами, театр - это путь ребенка в культуру, к нравственным ценностям, путь к себе.

Один из компонентов формирования воспитывающей детско-взрослой общности – *форма средства*, которую выбирает педагог-организатор. Именно этот элемент предполагает вариативность и тесную связь с личностью организатора. Выбор формы, в которой будет реализовываться формирование воспитывающей детско-взрослой общности, связан не только с личностью организатора, но и исходит из интересов и потребностей всех ее участников, учитывает их возрастные и личностные потребности и возможности. Как показывает практика, среди форм театрализации в качестве наиболее эффективных можно назвать суд над литературным героем, инсценировку литературного произведения с последующим посещением спектакля и рефлексией прочтения, просмотра и собственной интерпретации, театральные проекты.

Последовательная реализация всех вышеперечисленных компонентов модели ведёт к педагогическому результату – формированию воспитывающей детско-взрослой общности, которая является необходимым условием для развития личности школьника-подростка. Ожидаемые личностные результаты, возникающие в процессе функционирования воспитывающей детско-взрослой общности:

- эмоциональное проживание события каждым участником общности;
- коммуникативность (умение слушать, слышать других, выражать и доносить свою позицию);

- толерантность (умение понимать и принимать другого – своего ровесника);
- межпоколенная связь (умение осознавать и удерживать связь между поколениями);
- осознание себя и пути собственного развития;
- ценности и смыслы (формирование, осознание, принятие).

Структура модели приобретает педагогическую значимость в связи с тем, что с её помощью можно объяснить особенности формирования воспитывающей детско-взрослой общности, понять причины возникновения ошибок в этом процессе и предложить способы достижения результата.

### **2.1.2 Технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации**

Для реализации этого прикладного аспекта исследования на основе полученного знания о структуре процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности была разработана технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности (Рисунок 2).



## Технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности



**Рисунок 2. Технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности**

Данная технология представляет собой поэтапную организацию педагогом собственной деятельности, способствующей формированию воспитывающей детско-взрослой общности. Она стимулирует предполагаемую деятельность школьника-подростка на каждом этапе. В связи с этим становится важным уточнение позиции значимого взрослого как открытого сотрудничества и поддержки детских инициатив.

Технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности тесно связана с характеристиками последней. Именно поэтому в качестве 1-го этапа предлагается эмоциональная включённость участников процесса, реализующая эмотивную характеристику общности. Эмоциональная включенность предполагает возникновение определенной эмоционально-психологической связи индивида с общностью, присоединение Я индивида к Мы общности. Индивид начинает воспринимать общность как личное пространство жизнедеятельности. На данном этапе организатор процесса эмоционально «заражает» предполагаемых участников: мониторит, какие вопросы особенно значимы для подростков, подбирает литературное произведение, в котором

затронуты эти вопросы, находит способы сделать авторское прочтение актуальным для современных школьников. Предполагаемая деятельность участника-подростков заключается в следующем: он эмоционально присоединяется к общности, начинает воспринимать ее как личное пространство; находит для себя актуальность в произведениях, выбранных (и им в том числе) для театрализации. Особенно значимой эмоциональная включенность становится именно в условиях театрализации, так как без эмоционального присоединения участников процесс формирования общности для многих затруднен.

Из эмоциональной следует деятельностная включенность, которая становится основным содержанием 2-го этапа технологии. Деятельность и общение, реализуемые в детско-взрослой общности, должны: обеспечивать условия для свободного проявления индивидом своего Я в мыслях, чувствах и действиях; обладать определенной степенью интимности; выходить на открытое глубинное понимание мыслей и переживаний другого; находиться в поле взаимного переживания «созвучья душ»; не препятствовать сохранению достоинства каждого; выходить в пространство конструктивного диалога, договорных отношений, где сохраняются интересы каждого. Организатор процесса на данном этапе включает подростков в деятельность: организует процесс формирования детско-взрослой общности, помогает каждому найти задачу, которая будет и интересна, и полезна ему, помогает решать не только организационные проблемы, но и проблемы в выстраивании коммуникации, реализации личностного роста. Помогает каждому из участников «разглядеть» в классическом тексте собственное дело, найти задачу для себя: в качестве режиссера, сценариста, актера, художника. Предполагается, что школьник-подросток на данном этапе включается в деятельность, находит для себя интересную задачу в общем процессе, полезную ему для личностной реализации: участвует в выборе материала для театрализации; решает, в качестве, режиссера, актера, сценариста или художника он проявит себя в процессе подготовки спектакля. Учится выстраивать взаимодействие с остальными участниками, видеть, слышать, воспринимать других, проявляя собственную позицию.

Следующий этап связан с собственно со-бытием, ценностно-смысловым взаимодействием участников в нем. Помним, что со-бытие не цель, а средство достижения результата. Уступая предыдущему этапу в значимости, со-бытие является неотъемлемой частью процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности. Оно способствует самореализации Я (обособлению) участников и существованию МЫ (отождествлению себя частью общности), возникновению общего ценностно-смыслового пространства. Именно на этом этапе возникает общность, рожденная событием, которое станет основой для дальнейшей рефлексии всех участников, к нему будут возвращаться в воспоминаниях, переживать на каждом этапе жизни по-разному. Организатор процесса формирования воспитывающей детско-взрослой общности на данном этапе не только координирует проведение события, но и помогает каждому участнику следовать его роли, осознавать степень ответственности за процесс. Во время со-бытия организатор «держит» его, включая принципы состязательности, игры, импровизации, помогает реализации всех функций общности. Задает «интонацию» приобщения к таинству «театра», рождению со-бытия. Предполагается, что школьник-подросток в момент со-бытия принимает участие в нем деятельностно и эмоционально.

Этап, завершающий примерную последовательность, – рефлексивная включённость, которая завершает участие в театрализации, нацелена на осознание каждым участником своих достижений и трудностей, личных ценностей. Кроме личной, на данном этапе организуется коллективная рефлексия, позволяющая определить общий результат и выделить значимость каждого участника в его достижении. Следует отметить, что рефлексивная включённость участников присутствует на каждом этапе и помогает процессу формирования общности. Но по окончании события рефлексии необходимо уделить особое внимание. Данный этап особенно значим, так как он актуализирует процессы самоанализа и рефлексии, осознание личных ценностей и смыслов, интересов и значимого опыта; формирование осознанной позиции и построение самостоятельных форм деятельности. На данном этапе значимый взрослый организует рефлекссию после

события, определяя ее форму, помогает участникам пройти этот этап. Собирает материал, обобщает его, делится результатом с остальными участниками. Предполагается, что школьник-подросток включается в рефлексию после события, участвует в ней не только индивидуально, но и формируя общее впечатление-воспоминание. Периодически возвращается к нему в воспоминаниях, переживая его, находя в нем новые моменты для личностных открытий.

Для удобства восприятия модель и технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности представлены в таблицах.

## Модель формирования воспитывающей детско-взрослой общности

### Понятие воспитывающей детско-взрослой общности

**Воспитывающая детско-взрослая общность** – это контактная группа детей и взрослых, активно включенных в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, нормы взаимодействия. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря совместной деятельности и может носить со-бытийный характер.

Таблица 1 – Основные компоненты модели формирования воспитывающей детско-взрослой общности

Компонент	Характеристика	Функции	Связи
<b>Цель</b>	Формирование воспитывающей детско-взрослой общности.	Задаёт направляющий импульс включению всех компонентов модели.	Связь с результатом модели, его прообраз.
<b>Принципы</b>	<p><b>1) гуманистической направленности воспитания:</b> предполагает, что в основе воспитания в современном обществе должно лежать гуманистическое мировоззрение, а выбор педагогических целей и педагогических средств определяться в первую очередь ценностью человека как главной ценностью гуманизма.</p> <p><b>2) культуросообразности воспитания:</b> предполагает, что эффективное воспитание должно быть сообразно культуре данного общества, осуществляться в соответствии с его традициями, нормами, ценностями.</p>	<p>Выстраивает личностные отношения участников воспитательного процесса: предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития.</p> <p>Ориентирует участников процесса на общечеловеческие ценности и смыслы, нормы и правила поведения в обществе.</p>	Принципы находятся в тесной взаимосвязи: предполагается комплексное, одновременное, а не поочередное и изолированное их применение на всех этапах.

Продолжение таблицы 1

	<p><b>3) природосообразности воспитания:</b> предполагает, что эффективное воспитание должно быть сообразно природе ребенка, строиться с учетом его возрастных, половых, индивидуальных особенностей, соотноситься с этими особенностями и теми задачами, которые решает ребенок на данном этапе своего развития.</p>	<p>Ориентирует значимого взрослого выстраивать деятельность по формированию ДВО с учетом возрастных, половых, индивидуальных особенностей школьника-подростка.</p>	
	<p><b>4) коллективности воспитания:</b> предполагает, что воспитание, осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими его людьми.</p>	<p>Создает условия для приобретения участниками опыта адаптации и обособления в обществе: идентификация себя с другими (создает чувство МЫ), образец межвозрастного и позиционного коллективного взаимодействия, позитивно направленное самопознание, самоопределение, самореализация и саморегуляция.</p>	
	<p><b>5) со-бытийности воспитания:</b> принцип формирования воспитывающих отношений, значимого опыта ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанника предполагает, что для эффективного воспитания необходимо повседневную, будничную жизнь детей насыщать яркими, запоминающимися ему событиями, которые были бы привлекательны для детей и обладали бы при этом достаточным воспитательным потенциалом.</p>	<p>предполагает, что со-бытие помогает каждому участнику взаимодействия открыть личный смысл происходящего для себя, стимулирует самоопределение и осознанную самореализацию в общей деятельности, одновременно дает ощущение своей причастности к общему, выводит на появление общего обновленного смысла, общих ценностей, единого ценностно-смыслового пространства</p>	

Продолжение таблицы 1

<b>Содержание (детско-взрослая общность)</b>	контактная группа детей и взрослых, активно включенных в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, нормы взаимодействия	1) <b>эмотивная:</b> общие эмоциональные переживания рождают в детско-взрослой общности чувство МЫ, формируют благоприятную психологическую атмосферу, гуманистический микроклимат.	Является первоосновой для появления и развития остальных функций
		2) <b>идентифицирующая:</b> обеспечивает идентификацию ребенка с общностью, стимулирует проявление им инициативы, самостоятельности. (Шакурова про идентичность)	Зависит от эмотивной
		3) <b>ценностно-нормативная:</b> выявляет общий предмет взаимодействия (диалога), коллективный продукт взаимодействия в виде коллективно проявленных и определенных ценностей, смыслов, норм и правил.	Вырастает из предыдущих, тесно связана с коммуникативно-деятельностной.
		4) <b>коммуникативно-деятельностная:</b> развивает социальный опыт общения и деятельности у каждого участника, а также стимулирует выход на осознанную самореализацию в общении и деятельности, самостоятельность и творчество.	Вырастает из предыдущих, тесно связана с ценностно-нормативной.
		5) <b>когнитивно-рефлексивная:</b> обеспечивает выход индивида из поглощенности жизнью общности к формированию осознанного отношения к ней.	является интегративной для всех ранее выделенных функций.

Продолжение таблицы 1

<p style="text-align: center;"><b>Средства (театрализация)</b></p>	<p>использование средств театра в воспитательном процессе</p>	<p>образует эмоциональную сферу ученика, становится средством его духовного развития, площадкой для формирования коммуникативных навыков, пробы новых социальных ролей. Среди форм театрализации выделяют следующие:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) чтение по ролям;</li> <li>2) инсценировка;</li> <li>3) постановка;</li> <li>4) театральный проект;</li> <li>5) конкурс чтецов;</li> <li>6) литературная гостиная;</li> <li>7) суд над персонажем;</li> <li>8) поход в театр;</li> <li>9) встреча с режиссером;</li> <li>10) сочинение по спектаклю;</li> <li>11) КВН и т/д.</li> </ol>	<p>обеспечивает функционирование перечисленных выше функций ДВО. Связь с принципами воспитания и конечным результатом.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Результат</b></p>	<p>Развитие личности ребенка благодаря функционированию воспитывающей детско-взрослой общности.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) опыт эмоционального проживания;</li> <li>2) навыки коммуникативного проживания (умения слушать и слышать другого и формулировать и выразить собственную позицию);</li> <li>3) опыт толерантного отношения к другому (умение понимать и принимать);</li> <li>4) опыт значимого взаимодействия, осознания (межпоколенной) связи поколений (признание себя частью общности не только ровесников или близких по возрасту людей, но и представителей старших поколений, представителей других эпох);</li> <li>5) опыт самоопределения и поиска пути для дальнейшего развития;</li> <li>6) формирование собственных представлений о ценностях и смыслах и их осознание.</li> </ol>	<p>Связь с целью, которая является прообразом результата. Связь между компонентами результата только опосредованная.</p>



Таблица 2 – Технология формирования ВДВО

Этапы	Содержание	Деятельность организатора процесса	Предполагаемая деятельность школьника-подростка
<b>1)эмоциональная включенность</b>	Эмоциональная включенность предполагает возникновение определенной эмоционально-психологической связи индивида с общностью, присоединение Я индивида к Мы – общность. Индивид начинает воспринимать общность как личное пространство жизнедеятельности.	Эмоциональное «заражает» предполагаемых участников: мониторинг, какие вопросы особенно значимы для подростков, подбирает произведение, в котором затронуты эти вопросы, находит способы сделать авторское прочтение актуальным для современных школьников.	Эмоционально присоединяется к общности, начинает воспринимать ее как личное пространство. Находит актуальность в произведениях, выбранных для театрализации.
<b>2) деятельностная включенность</b>	Деятельность и общение, реализуемые в детско-взрослой общности, должны: обеспечивать условия для свободного проявления индивидом своего Я в мыслях, чувствах и действиях; обладать определенной степенью интимности; выходить на открытое глубинное понимание мыслей и переживаний другого; находиться в поле взаимного переживания «созвучья душ»; не препятствовать сохранению достоинства каждого субъекта; выходить в пространство конструктивного диалога, договорных отношений, где сохраняются интересы каждого.	Включает подростков в деятельность: организует процесс формирования ДВО, помогает каждому найти задачу, которая будет и интересна, и полезна ему, помогает решать не только организационные проблемы, но и проблемы в выстраивании коммуникации, реализации личностного роста. Помогает каждому из участников «разглядеть» в классическом тексте задачу для себя: в качестве режиссера, сценариста, актера, художника, декоратора, музыкального консультанта и т.д.	Включается в деятельность, находит для себя интересную задачу в общем процессе, полезную ему для личностной реализации: решает, в качестве, режиссера, актера, сценариста или художника он проявит себя в процессе подготовки спектакля. Учится выстраивать взаимодействие с остальными участниками, видеть, слышать, воспринимать других, проявляя собственную позицию.

Продолжение таблицы 2

<p><b>3) включенность в событие</b></p>	<p>Со-бытие не цель, а средство достижения результата. Уступая предыдущему этапу в значимости, со-бытие является неотъемлемой частью процесса формирования ВДВО. Оно способствует самореализации Я (обособлению) участников и существованию МЫ (отождествлению себя частью общности), возникновению общего ценностно-смыслового пространства. Именно на этом этапе возникает общность, рожденная событием, которое станет основой для дальнейшей рефлексии всех участников, к нему будут возвращаться в воспоминаниях, переживать на каждом этапе жизни по-разному;</p>	<p>Не только координирует проведение события, но и помогает каждому участнику следовать его роли, осознавать степень ответственности за процесс. Во время со-бытия организатор «держит» его, включая принципы состязательности, игры, импровизации, помогает реализации всех характеристик общности. Задает «интонацию» приобщения к таинству «театра», рождению со-бытия.</p>	<p>Принимает участие в со-бытии деятельностно и эмоционально.</p>
<p><b>4) рефлексивная включенность</b></p>	<p>Актуализирует процессы самоанализа и рефлексии, осознание личных ценностей и смыслов, интересов и значимого опыта; формирование осознанной позиции и построение самостоятельных форм деятельности.</p>	<p>Организует рефлексию после события, определяя ее форму, помогает участникам пройти этот этап. Собирает материал, обобщает его, делится результатом с остальными участниками.</p>	<p>Включается в рефлексию после события, участвует в ней не только индивидуально, но и формируя общее впечатление-воспоминание. Периодически возвращается к нему в воспоминаниях, переживая его, находя в нем новые моменты для личностных открытий.</p>

## **2.2. Этапы опытно-экспериментальной работы по формированию воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации**

В следующей части главы анализируется эмпирический опыт реализации модели и технологии формирования воспитывающей детско-взрослой общности.

Реализация данной модели была осуществлена на базе МАОУ «Физико-технический лицей № 1» г. Саратова. Лицей расположен по адресу г. Саратов, ул. Московская, д. 143. МАОУ ФТЛ №1 действует на основе Устава, подписанного в декабре 2016 года. Учреждение является некоммерческой организацией и осуществляет образовательную деятельность по реализации программ основного общего и среднего общего образования, программ дополнительного образования. Ежегодно в лицее обучаются около 700 человек. Профилирующие предметы в лицее – физика, математика, информатика. На базе лицея действует базовая кафедра «Математических основ информатики и олимпиадного программирования» факультета КНиИТ СГУ им. Н.Г.Чернышевского. Также на базе лицея работает Центр Молодежного Инновационного Творчества.

В эксперимент были включены учащиеся параллелей 7, 8, 9 классов (360 человек) 2018-2019 уч. год. Кроме того, проведено анкетирование выпускников разных лет по теме исследования, проанализированы интервью выпускников «ФТЛ №1» г. Саратова, в годы учебы включенных в театрализацию и продолжающих обращаться к ней (около 300 человек).

Следует уточнить, что исследование по обозначенной теме было подготовлено несколькими десятилетиями педагогической работы и оформилось не сразу, именно поэтому его можно назвать лонгитюдным, а в опытно-экспериментальной работе выделить 2 этапа: пилотный и основной. Остановимся подробнее на каждом из них.

### 2.2.1. Пилотное исследование

Прежде всего необходимо остановиться на особенностях организации воспитательного процесса в МАОУ «Физико-технический лицей №1» г. Саратова. Лицей был организован в 1991г. на базе специализированной физико-математической школы №13 г. Саратова и перенял от нее очень многое. Прежде всего в качестве особенности можно назвать изначально заданную заинтересованность в получении знаний практически всех обучающихся, невероятное трудолюбие и учителей, и учеников, поиск нового в построении учебного процесса. С приходом директора Е.Б. Квашнина в 1990 году в старые стены вошел свежий воздух перемен. Нужно сказать, что Е.Б. Квашнин вернулся в родной город после нескольких лет, которые он в рядах миссии ЮНЕСКО провел в ЮАР, где был занят устройством школ нового типа. Именно устройством: не строительством, а организацией школьной жизни. Человек с таким опытом, конечно же, понимал, что по-настоящему свободный дух, способный помочь юному человеку реализовать себя в жизни, может появиться, если в школе появиться особая атмосфера, где каждый будет чувствовать себя частью общности, объединенной общими целями, идеалами, интересами, где каждому будет интересен другой, а следовательно, и он будет интересен всем.

Кроме повсеместной увлеченности учебным процессом, олимпиадным движением, в лицее появились и общие дела. Традиционно таким коллективным делом для физико-математической школы №13 была летняя смена в трудовом лагере «Комарик». Ее все ждали в течение года, к ней готовились не только физически, но и творчески: ребят ждали и трудовые будни, и творческие конкурсы. Ученики и учителя называли эту смену «Комаринской республикой». Именно она задавала общий эмоциональный настрой, ощущение общности (общая деятельность, общие переживания, общие воспоминания). Не зря впоследствии выпускники 13 школы говорили о том, что они отличаются от других «лица не общим выражением». Время изменило реалии: к началу 90-ых годов канули в небытие детские летние трудовые лагеря, а с ними и СССР. Лицею

необходимо было коллективное дело, которое позволило бы вернуть ощущение общности.

Такую задачу Е.Б. Квашнин поставил перед коллективом лицея. Обучение в лицее, как в специализированном учебном заведении, занимало 4 года (с 8 по 11 класс) и объединяло 4 параллели по 5 классов (в каждом классе 25 человек, в параллели 125, в лицее – 500). Здание, в котором проходило обучение, не обладало нужным материальным ресурсом: 13 кабинетов, маленький спортивный зал, отсутствие актового зала – в принципе, любого помещения, где можно было бы собрать всех учащихся. Кроме того, раз обучение проходит в 2 смены, практически отсутствуют время и место для подготовки какого-либо серьезного мероприятия.

Автор данного исследования вместе с коллегами был погружен в поиски формы для подобного дела. Так появился теперь уже традиционный для ФТЛ Новогодний лицейский бал, дававший возможность всем учащимся увидеть друг друга хотя бы раз в год. Кроме того, бал, как творческое дело, давал возможность лицеистам проявить себя и развить свои таланты (среди выпускников математической школы несколько кандидатов и докторов филологических наук, есть писатели, поэты, артисты, музыканты, режиссеры, талантливые продюсеры). По замыслу, данное мероприятие должно было стать проектом не узкого круга людей: каждая из 4-ех параллелей лицея готовила собственное участие в празднике – сценарий создавался прежде всего детьми, шли репетиции, готовились костюмы, декорации, выбиралось музыкальное и световое сопровождение – иначе говоря, параллель объединялась в подготовке своего выступления. Все это приносило в праздник такой необходимый в этом возрасте элемент состязательности. Медалей после бала не раздавали, но все же это негласное соревнование: кто лучше – не отменяло.

Постепенно из числа участников подготовки бала появился коллектив, которому были интересны творческие дела. Он включился в КВНовское движение, которое на тот момент возрождалось в стране. Для автора исследования этот этап можно назвать отправным в формировании интереса к

педагогическим возможностям театрализации. В команде этих ребят были в основном проблемные подростки: те, у кого не все ладилось с учебной, с дисциплиной, с общением со сверстниками. Участие в подобной деятельности: работа над созданием сценария, организация и проведение репетиций, умение решать организационные вопросы (договориться о помещении, музыкальном сопровождении, об участии в мероприятии) – помогало подросткам решать свои проблемы. Спустя годы (в 2019 году прошло 25 лет с момента их выпуска) они в своих интервью вспоминают о том, что именно тогда многие из них научились видеть другого человека и принимать его позицию, для некоторых было открытием, что человек может иначе смотреть на мир. Многие в этом общении научились выражать себя, обнаружили свои сильные и слабые стороны. Для большинства из них подобное общение стало своеобразным тренингом выстраивания коммуникации. Особенно ценным опытом называют то, что смогли увидеть взрослых, занятых в этом процессе (учителей, вожатых, родителей, руководителей кружков), другими глазами, почувствовали их заинтересованность и в общем деле, и в самих учениках. Все это помогло многим осознать себя частью общности выпускников 13 школы, помогло обрести твердую почву под ногами и уверенность в себе, дало ощущение защищенности по жизни. Оценить результат подобной работы помогло наблюдение выпускницы, которая с данной параллелью училась только до 10-ого класса: она на год уехала в другую страну. По ее словам, вернувшись, она не узнала параллель: ребята стали жить насыщенной творческой жизнью, были погружены в процесс общения друг с другом, у многих из них открылись неожиданные таланты, многие смогли проявить свои лучшие человеческие качества. Так 1 год погружения в театрализацию позволил многим измениться в лучшую сторону.

Постепенно воспитательный ресурс театрализации для исследователя стал раскрываться и в предметной учебной деятельности на уроках русского языка и литературы: открывались, благодаря формирующемуся опыту, общению с коллегами и изучению специальной литературы, различные формы театрализации, стимулирующие не только интерес к предмету, но и позволяющие

подросткам решать личностные задачи. Среди них можно назвать следующие:

- 1) чтение по ролям;
- 2) инсценировка;
- 3) постановка;
- 4) театральный проект;
- 5) конкурс чтецов;
- 6) литературная гостиная;
- 7) суд над персонажем;
- 8) поход в театр;
- 9) встреча с режиссером;
- 10) сочинение по спектаклю;
- 11) КВН и т/д.

С точки зрения исследователя, наиболее эффективными для реализации воспитательной задачи становятся формы, способствующие формированию детско-взрослой общности – а именно, инсценировка, суд над литературным героем, постановка, театральный проект. У каждой из них есть свои особенности, каждая по-своему помогает в решении воспитательных задач. Остановимся подробнее на театральном проекте, наиболее интересной с точки зрения формирования воспитывающей детско-взрослой общности форме, позволяющей включить в себя наибольшее количество участников.

Прежде всего следует сказать о том, как этот проект появился в практике исследователя. Учитель должен помнить о тех ресурсах, которые ему предоставляют конкретные условия. Почти 30 лет местом работы автора исследования был «Физико-технический лицей № 1» г. Саратова. В силу традиции математических школ, созданных в середине XX в. А. Н. Колмогоровым, эта школа открыта для эксперимента, новаторства и ориентирована прежде всего на развитие личностного потенциала учащихся. И администрация, и учителя, и ученики, и родители всегда положительно откликаются на новое. Но профильные предметы в данной школе – математика, информатика, физика, а вот гуманитарным в силу разных причин (объективных –

небольшое количество учебных часов, субъективных – юношеский практицизм, не сдавать ЕГЭ) внимания уделяется меньше. А ведь именно они: литература, история, обществознание – передают накопленный поколениями культурный багаж, помогают справиться с определением своего места в обществе и жизни в целом, выбрать ценностные ориентиры, определить свой способ жизни. Что может помочь создать условия для нравственного развития личности школьника-подростка в рамках образовательного заведения негуманитарного профиля?

Ответом на этот вопрос для исследователя стали слова Д. И. Менделеева: «Периодической системе будущее не грозит разрушением, а только надстройка и развитие обещаются». В данном случае система видится в единстве урочной и внеурочной деятельности, в обращении к идеям коллективного воспитания, воспитания в обществе, в воскрешении давних, но не устаревших средств театрализации в воспитательном процессе. Да, эта система традиционна, но она – основа процесса образования и воспитания.

Задача педагога видится в создании условий, способствующих личностному развитию ученика. Этому помогает событийность, диалогичность, активность и открытость, включение собственного опыта в процесс познания мира и осмысления личностного Я в мире людей, коммуникативный опыт. Все эти условия предоставляет метод проекта. О достоинствах этого метода знают все и наверняка хотя бы элементы его используют на уроках. Ведь в его рамках ученик занимает активную позицию в учебной деятельности, становится её субъектом, что мобилизует потенциал всех его способностей.

Так появился творческий проект «Пять вечеров». Всего пять вечеров, пять авторов, пять пьес, но их выбор не случаен – именно эти произведения именно внесли свой вклад в формирование нравственного идеала нашего общества.

С 1994 по 2017 годы автором в «Физико-техническом лицее №1» г. Саратова было сделано 5 выпусков, и с каждым из них в течение всех учебных лет ставились спектакли. Менялись детали, но суть оставалась прежней: на протяжении всех учебных лет со всеми детьми одной параллели каждый год ставились спектакли по пьесам русских драматургов, подтверждая принцип:



развивается русская литература, а вместе с ней растёт и мы. За эти годы проект, конечно же, претерпел некоторые изменения, но суть его осталась прежней. Он призван не только приобщить к великим творениям русской литературы, но и помочь в выборе и формировании нравственных ценностей, справиться с задачей личностной и гражданской идентификации, развить творческий потенциал личности ученика, дать коммуникативный опыт взаимодействия – т.е. этот проект способствует личностному развитию, помогает в решении воспитательной задачи.

Несмотря на некоторые изменения, которым претерпел этот проект, основные его черты остались неизменными. Остановимся на них подробнее.

Традиционно в МАОУ «Физико-технический лицей № 1» г. Саратова, как в специализированном учебном заведении технического и математического профиля, обучение начиналось с 8 класса. Именно в этот период учебные интересы ребят уже оформлялись (каждый наверняка определялся, гуманитарий он или технарёв). Это значит, что к литературе как к предмету у большинства из этих детей отношение в лучшем случае было уважительное. Но зато перед ними на первом месте была другая задача: стать коллективом, определить своё место в нем. Этому, конечно, может способствовать коллективное дело. А если в параллели четыре или пять классов, такое дело даёт возможность познакомиться с другими классными коллективами и помериться с ними силами. Дух соревнования в этом возрасте особенно силён: вопрос «кто и в чём лучше?» волнует ребят и помогает коллективу сплотиться.

Идея общего спектакля может многое дать. Но как его организовать, если учебный план никто не отменял, после уроков собрать всех ребят нет возможности (практически каждый после основных занятий остаётся на спецкурсы или кружки работать над своей специализацией – математикой, физикой, информатикой)? Если раньше существенным подспорьем в это процессе была студенческая практика, то в настоящее время появился новый ресурс – введённый в школьную программу курс «Проектная деятельность». Время, выделенное на его практическую часть, можно использовать для реализации задуманного. К сожалению, предмет длится только год, но этого времени

достаточно, чтобы у ребят на начальном этапе сформировались навыки самостоятельной работы над спектаклем.

За это время можно научиться ставить коллективную цель, грамотно распределять обязанности по силам и желанию каждого участника коллектива, следить за организацией подготовительной работы, а потом не забыть отблагодарить каждого участника процесса. Протекает он всегда непросто: мы учимся принимать решения, совершать ошибки, анализировать недочеты и работать над их исправлением.

Начало процесса создания спектакля приходится на первый урок по изучению произведения, выбранного для постановки. Уже тогда перед ребятами ставится задача: мы говорим о том, что итог нашему общению с классическим произведением подведёт спектакль, над которым мы будем работать всей параллелью. В пьесе обычно четыре действия, столько же классов в параллели, поэтому мы распределяем по действию каждому классу. Решение по распределению действий принимаем через жеребьёвку (здесь работает и элемент случайности, и так нужный на данный период ребятам элемент соревнования).

Следующий этап – распределение обязанностей по подготовке выступления. В самом начале распределения обязанностей узнаём, без кого спектакль не может состояться, и понимаем, что для этого нужны не только актёры, но и сценаристы, режиссёры, музыканты, сценографы, костюмеры, художники-оформители, осветители и т. д. После того как мы определились, кто есть кто, на конкурсном основании (не менее трех версий) принимаем сценарий.

Далее выбираем (так же на конкурсном основании) вариант режиссёрского решения. И только после этого режиссёр проводит кастинг среди «актёров», претендующих на исполнение ролей в спектакле. Кастинг этот проходит публично, к участию допускаются все желающие, после совместного обсуждения решение принимает режиссёр.

После того как задания для всех определены, начинается кропотливая работа: репетиции, создание декораций, костюмов, афиш, программ, пригласительных билетов. Причём у каждого театрального коллектива (класса)

они разные. Именно на этом этапе границы детско-взрослой общности, объединённой подготовкой спектакля, расширяются. Сюда включаются все, кто неравнодушен к данному делу: классный руководитель, родители, школьные учителя, руководители творческих кружков и объединений.

Особенно нужно сказать о роли классных руководителей в этом процессе. Они прекрасно осознают ценность подобного мероприятия и всегда стараются помочь в организации выступления класса: репетиции, включенность родителей в общее дело, организация самого спектакля.

Очень важна роль родителей. Во-первых, именно они лучшие зрители, без которых спектакль не спектакль. Кроме того, они могут поделиться своими навыками и стать консультантами, техническими специалистами, прямыми участниками подготовительной работы. Иногда в роли подобных специалистов выступают учителя-предметники (музыки, информатики, рисования, истории, физкультуры...) или руководители творческих объединений системы дополнительного образования.

Период кропотливой работы над проектом приходится на 7 и 8 классы. Когда навык подобной работы получен, уже потом, в старших классах (9,10,11), классные коллективы работают практически самостоятельно. За основу подобных спектаклей взяты программные произведения: 7 класс – «Ревизор» Н.В. Гоголя; 8 класс – «Горе от ума» А.С. Грибоедова; 9 класс – «Маленькие трагедии» / «Повести Белкина» А.С. Пушкина; 10 класс – «Бесприданница» / «Гроза» А.Н. Островского; 11 класс – «Вишнёвый сад» А.П. Чехова / «На дне» А.М. Горького; 11 класс – «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова. Выбор произведения связан в первую очередь с интересом ребят, проблемой, которая их более всего в данный момент волнует, и, конечно, заинтересованностью главного организатора проекта, его эмоциональной включённостью. Без этого совпадения процесс будет обычной формальностью.

У каждой параллели своё лицо, поэтому репертуар может меняться. Благо, русская драматургия оставила нам замечательное наследие, которое позволяет бесконечно работать над собой, расти духовно и эмоционально. Так, например, В

2018/19 учебном году для постановки в параллели 7 классов была выбрана пьеса В. Шекспира «Ромео и Джульетта». Для ребят это был первый, но такой необходимый в подростковом возрасте опыт коллективного дела. Он помог многим осознать себя частью не только класса, но и параллели, школы в целом, разбудил творческую активность. В результате в параллели силами учеников был сформирован творческий коллектив: ребята с увлечением работали над постановкой спектакля (сами написали пьесу, выбрали режиссёра, актёров).

Во время спектакля в зале нет ни одного равнодушного зрителя, потому что всегда это не просто постановка известного произведения. Между сценами классов идёт игра со зрителями: играем либо в «Умников и умниц», либо в «Шляпы» по данному произведению. И победители всегда получают призы. Кроме того, когда спектакль превращается в фестиваль, приглашаем жюри, присуждающее премии лучшему сценаристу, режиссёру, актёру и т.д. В качестве членов жюри - выпускники разных лет, которые тоже становятся неравнодушной частью этой общности.

Следующий этап проекта – рефлексия. Она может проходить в разных формах: сочинения-рассуждения; дискуссии; обсуждения итогов; опроса; анкетирования и пр. Вот как отзываются о проделанной работе родители учеников, тоже участники детско-взрослой общности, рождённой театральным проектом: «Дочь не только играла в спектаклях, но и выступала в роли сценариста, продюсера. Я была счастлива видеть, что мой ребёнок приобретает новый опыт организации мероприятия, что у ребёнка формируется чувство ответственности и гордости за совместно сделанное дело. Все шероховатости в общении с одноклассниками стирались»; «Нам пришлось перечитать литературные произведения и посмотреть фильмы и спектакли по ним. Это было здорово!»; «Участие моего сына в школьных спектаклях в первую очередь было преодолением... Преодолением своих многочисленных комплексов. Я считаю, подготовка, создание декораций и костюмов, репетиции, споры и прочее – всё это помогло моему сыну научиться идти на компромиссы, стать более коммуникабельным, преодолеть страх сцены, научиться ответственности за

других (когда учили слова других, чтобы подсказать или заменить)»; «Процесс репетиций сплотил ребят, и после первого успешного выступления они с удовольствием брались за новые сценки. Думаю, участие в школьных спектаклях повлияло в том числе на выбор вуза...».

Подготовка к спектаклю всегда идет непросто: большое количество задействованных и отсутствие специально отведённого времени. Приходится многим жертвовать всем участникам процесса. Но результат стоит того: итогом становится не спектакль, хотя все с огромным интересом следят за происходящим. Главное – тот опыт, который получаем все мы: знакомимся с новым произведением, другими людьми, и благодаря этому узнаём себя. Практика показывает, что такое со-бытие стоит усилий, которые вы затратите на него! Когда на сцену по окончании спектакля на поклон выйдут практически все сидящие в зале, вы поймёте, что слова бессмертных пьес ими не только выучены, но и усвоены, пропущены через себя, а всё, что происходило до этого, научило общаться с другими людьми, принимать решения и брать за них ответственность.

Нужно отметить, что за годы работы сложился настоящий коллектив заинтересованных в успехе этого мероприятия взрослых. Под успехом прежде всего понимается педагогическая поддержка ребят, нуждающихся в ней, помощь в решении личностных проблем учащихся. Соратниками для исследователя стали многие преподаватели лица, классные руководители и, конечно же, школьный психолог.

На протяжении всех лицейских лет в параллели выпуска 2011-2017 года велось психолого-педагогическое сопровождение, в котором эффективность личностного развития оценивался по критериям: уровень сформированности рефлексивного контроля, социальной адаптированности, активности, нравственной воспитанности, уверенности в себе, эмоциональной устойчивости. Особое внимание было уделено учащимся, нуждающимся в поддержке: практически все они стали активными участниками театрализации. Несмотря на то, что за годы учебы критические ситуации: проблемы с успеваемостью, с поведением, опасные увлечения, проблемы в общении с родителями, со

сверстниками – случались часто, мы совместными усилиями смогли их преодолеть. За это время отмечена положительная динамика. Большинство выпускников в ответе на вопрос: «Что, скорее всего, в будущем вы будете вспоминать о школьной жизни?» - называли именно театральный проект. В уточнении: «Почему?» - находим следующие варианты:

- Нашел настоящих друзей
- Научился дружить
- Смог по-новому посмотреть на одноклассников
- Научился выступать перед другими
- Научился решать проблемы
- Было весело...

Ещё об итогах этого выпуска: средний балл ЕГЭ по русскому языку по параллели – 84; 8 человек в качестве экзамена по выбору выбрали литературу (для заведения с техническим профилем – это много), 30 из 117 поступили в вузы гуманитарного направления. С точки зрения педагогики, говорить о результате сложно: он всегда пролонгированного действия. Но следует отметить, что девочка, у которой были проблемы с общением с одноклассниками, успешно учится на факультете медиа коммуникаций ВШЭ, активно работает в медиа-центре вуза; мальчик, пытающийся бросить школу, студент факультета «Смольный» СПбГУ, увлечен философией и теологией; девочка, шокирующая окружающих эпатажным поведением и не менее эпатажной внешностью, вечно конфликтующая с матерью, ныне ведущая актриса в студенческом театре; мальчик, не способный контролировать свои эмоции, блестяще учится в МГУ... Этот ряд можно продолжать бесконечно, потому что за каждой историей стоят годы кропотливой работы и с детьми, и с их родителями. Как показывает практика, именно участие в театрализации многим ученикам дало возможность не только самореализации, но и поиска собственного пути развития.

Обратиться к анализу проведенной работы помогло участие исследователя в конкурсном движении. Возможность приобщиться к опыту других педагогов и поделиться собственным стала своеобразным толчком к осознанию логики

педагогической позиции исследователя.

Итак, пилотный этап опытно-экспериментальной работы помог исследователю, во-первых, осознать направление исследования: воспитание – основная задача, которую предстоит решать современной школе, воспитание подростков, особенно в учебном заведении негуманитарного профиля, задача тем более непростая. Основным содержанием воспитательной работы в таком случае должна стать детско-взрослая общность, которая, реализуя свои основные характеристики (эмотивную, идентифицирующую, ценностно-нормативную, коммуникативно-деятельностную, когнитивно-рефлексивную), помогает достичь воспитательного результата. Основные элементы этого результата:

- 1) эмоциональное проживание события каждым субъектом общности;
- 2) коммуникативность (умение слушать, слышать других, выражать и доносить (преподносить) себя);
- 3) толерантность (умение понимать и принимать другого – своего ровесника);
- 4) межпоколенная связь (умение осознавать и удерживать связь между поколениями);
- 5) осознание себя и пути собственного развития;
- 6) ценности и смыслы (формирование, осознание, принятие).

Во-вторых, этот этап помог понять, что именно театрализация, традиционно обладающая педагогическим потенциалом, становится средством для формирования воспитывающей детско-взрослой общности.

В-третьих, во время пилотного этапа сложилась форма театрализации, способствующая формированию воспитывающей детско-взрослой общности – ею стал театральный проект.

Таким образом, удалось прийти к выводу, то исследование будет строиться на анализе работы технологии по формированию воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрального проекта как наиболее эффективной формы.

Кроме того, этот этап помог осознать, как именно следует исследовать

процесс формирования воспитывающей детско-взрослой общности. Так как основные элементы воспитательного результата в ситуации детско-взрослой общности - это эмоциональное проживание события, коммуникативность, толерантность, межпоколенная связь, осознание себя и пути собственного развития, ценности и смыслы, усвоенные участниками со-бытия, то во время опытно-экспериментальной работы необходимо исследовать эмоциональную включенность участников со-бытия, уровень их коммуникативности, развитие организаторских способностей, толерантность, нравственно-смысловое единство общности, отношения со значимыми взрослыми (с семьей).

Пилотный этап исследования (1992 по 2017 гг.) предваряет апробацию модели и технологии формирования воспитывающей детско-взрослой общности. Он позволил определить диагностические комплексы, помогающие исследовать эмоциональную включённость участников в со-бытие, уровень коммуникативности и толерантности подростков, развитие их организаторских способностей, нравственно-смысловое единство общности, отношения со значимыми взрослыми (в том числе с семьёй). Были выбраны следующие методики: методика исследования уровня агрессивности (А. Басс и А. Дарки); методика «Диагностика нравственной самооценки» (Т.А. Фалькович); методика диагностики ЦОЕ (ценностно-ориентационного единства); методика оценки микроклимата класса; дополнительная методика анализа дела (урока) в классе; методика оценки КОС; методика диагностики уровня толерантности; социометрия. Кроме этого, участникам были предложены творческие работы, которые также стали материалом исследования.

### **2.2.2. Организация и содержание констатирующего этапа исследования**

Современная общественная ситуация в качестве приоритетной задачи для школы называет именно воспитание. Помочь справиться с этой задачей может воспитывающая детско-взрослая общность, в которой и дети, и взрослые свободно и открыто проявляют себя как личности во взаимодействии. Основой



для ДВО становится со-бытие, задающее и эмоциональное, и действенное включение участников. Таким событием может быть коллективное творческое дело, например, постановка общешкольного спектакля, так как именно этот процесс позволяет не только раскрыть творческий потенциал его участников, но и способствует их социализации, помогает проявлению их личной позиции.

Николай Евреинов, один из основоположников русской театральной школы писал: “Даже опустошенная душа наполняется при театрализации жизненного материала эмоциональным содержанием, и содержанием главным образом положительного характера, поскольку наклон всякой театрализации есть наклон к радости, красоте, силе” [52]. Так театрализация способствует решению воспитательной задачи школы, становясь основой для организации детско-взрослой общности. Если изначально театрализация предполагает работу над развитием актерских и режиссерских навыков, то автора данного исследования в ней привлекло другое. Работа над спектаклем в этом случае воспринимается как средство решения нескольких задач:

- 1) для учителя предметника: приобщить к шедеврам мировой и русской культуры;
- 2) для педагога-воспитателя: сформировать представление о гуманистических нравственных ценностях, определить личное к ним отношение;
- 3) для классного руководителя: найти почву для осознания класса общностью. Осознать свою причастность к коллективу школы.

В таком случае вовсе не важно, чтобы спектакль стал идеальным. Это всегда повод для «включения» детей. Например, после постановки декабрьского спектакля 2018г. небольшая группа учеников 7-ых классов самостоятельно организовала постановку собственного спектакля.

В соответствии с моделью и технологией формирования воспитывающей детско-взрослой общности в «ФТЛ № 1» г. Саратова была реализована опытно-экспериментальная работа, состоящая из **констатирующего и формирующего этапов**, в рамках которых проходила апробация модели воспитывающей детско-взрослой общности и технологии её формирования. По завершении этих этапов

была проведена заключительная диагностика и анализ результатов формирующего эксперимента (**диагностирующий этап**).

Констатирующий этап (май – октябрь 2018). В мае первичная диагностика проводилась для определения уровня враждебности, выявления нравственной самооценки, сформированности нравственных ценностей у учащихся и ценностного единства в классах. Диагностика проводилась в параллели 6 – 7-х классов. В соответствии с математическим профилем школы каждый класс маркирован не литерой, а цифрой, именно поэтому в параллели есть 6-1, 6-2, 6-3 и прочие классы.

Используемые методики:

— методика исследования уровня агрессивности. Авторы А. Басс и А. Дарки (на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой);

— методика "Диагностика нравственной самооценки" из сборника Т.А.Фалькович и др "Подростки 21века";

— методика диагностики ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство);

— методика оценки микроклимата класса;

— дополнительная методика анализа дела в классе (урока);

— самоанализ (рефлексия) результатов деятельности (методика И.П.Иванова).

Диагностика была проведена совместными усилиями исследователя и психолога лицея.

На данном этапе было определено, что исследование будет реализовываться на параллели 6-ых. В 2017-2018 годах это были 6-2 и 6-3 классы, а в 2018-2019 годах - 7-2, 7-3 и присоединившийся к ним 7-4 классы.

В 2017-2018 годах в параллели 6-ых классов при разных классных руководителях один преподаватель русского языка и литературы. Обратимся к отзыву психолога лицея, составленному на основе тестов, проведенных в 6-ых классах.

«Особенностью параллели 6-х классов является то, что дети, на фоне

вхождения в ранний подростковый возраст проходят процесс адаптации, который затрагивает всех участников образовательного процесса: детей, их родителей и учителей. Положительным моментом служит то, что дети, в большей своей массе, приходят в лицей с высокой учебной мотивацией. Задачей первого года обучения в лицее является формирование класса как коллектива и помощь детям и их родителям в адаптации к требованиям новой школы. В соответствии с планом психолого-педагогического сопровождения учебного процесса и процесса адаптации вновь набранных классов в 2017/2018 учебном году были проведены следующие мероприятия:

— Тестирования (ГИТ, «Характерологический тест» Айзенка, «Тест школьной тревожности» Филипса, тест «Копинг-стратегии», тест «Басса-Дарки», «Волевая организация личности» (А.А.Хохлов), проективные тесты «Рисунок моей семьи», «Несуществующее животное», Мое настроение», «Дом. Дерево. Человек»);

— Наблюдение (включенное и не включенное) с целью формирования классного коллектива, диагностирования социальной ситуации развития класса, а также отслеживание поведения ребят, требующих особого внимания со стороны педагогов».

По результатам тестов психолог делает выводы, которые посчитал необходимым обсудить с классными руководителями и довести до сведения родителей.

Например, тест Басса-Дарки показал, что индекс агрессивности в 6-1 классе находится в норме (16), в 6-2 и 6-3 классах – ниже нормы (14,9 и 15,1). Индекс Враждебности у всех классов в норме (от 8,5 до 9,7). Также тест показал, что из факторов, вызывающих агрессивные чувства на первом месте стоит «Чувство вины» (от 58,8 % до 67,6%), на втором и третьем месте стоят факторы «Обида» и «Негативизм» (55% и 56,2%). 54,4% учащихся позволяют себе применять к обидчику физическую агрессию. Психолог предлагает в качестве темы для размышления родителей следующую информацию. Чувство вины выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что

поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. А все вышеперечисленные состояния являются, как правило, следствием субъективного ощущения ребенка своей «недолюбленности».

Психологом даны рекомендации классным руководителям в построении дальнейшей работы с классом, выделены группы детей, требующих особого наблюдения и сопровождения. Самая многочисленная в 6-2 классе (10 человек). Среди этих рекомендаций следующие:

«1. Развивать понятийный аппарат: Задавать больше провокационных вопросов по очевидной на первый взгляд теме. (Дети и мысли не допускают, что что-то может быть по-другому, не так, как они привыкли думать/знать/наблюдать).

2. Укреплять дисциплину. Вводить правила совместной деятельности, предварительно обсудив их с ребятами. Объяснить, почему иногда надо «просто подчиниться» и в каких случаях это просто жизненно необходимо (особенно это важно для мальчиков).

3. Показывать «важность деталей». Приводить больше примеров на важности нюансов в словах, делах, поступках. Показывать, как от них зависит результат того или иного события.

4. Развивать внимание. (Есть очень много игр на внимание «ребенок-родитель»).

5. Вовлекать во внеклассную деятельность.

6. Организовать тесное взаимодействие с родителями по выработке единых требований к детям в плане дисциплины и взаимоотношений».

Несложно заметить, что даже на уровне первого знакомства с параллелью специалист рекомендует обратить внимание на уровень воспитания подростков. Изменить его поможет коллективное творческое дело, включение в которое сможет помочь сформулировать общие для всех правила взаимодействия.

Осенью 2018-2019 учебного теперь уже в параллели 7-ых классов были проведены диагностики КОС, уровня толерантности, социометрия в детском коллективе и в коллективе родителей каждого класса. Стоит подробнее остановиться на каждой из перечисленных методик.

Методика КОС предназначена для изучения коммуникативных и организаторских склонностей, предназначена для подростков. Коммуникативные и организаторские способности являются ведущими в образовании межличностных отношений, в сплочении коллектива, в организации учебных, спортивных, игровых и других групп, в привлечении к себе людей, в умении организовать и направить их деятельность. Авторы данной методики - В. Синявский и Б. А. Федоришин. Диагностике подвергаются потенциальные возможности личности в развитии ей коммуникативных и организаторских способностей.

В программу изучения коммуникативных склонностей введены вопросы следующего содержания; а) проявляет ли личность стремление к общению, много ли у нее друзей; б) любит ли находиться в кругу друзей или предпочитает одиночество; в) быстро ли привыкает к новым людям, к новому коллективу; г) насколько быстро реагирует на просьбы друзей, знакомых; д) любит ли общественную работу, выступает ли на собраниях; е) легко ли устанавливает контакты с незнакомыми людьми; ж) легко ли ему даются выступления в аудитории слушателей. В соответствии с этим было разработано 20 специальных вопросов.

«Программа изучения организаторских склонностей включает вопросы иного содержания: а) быстрота ориентации в сложных ситуациях; б) находчивость, инициативность, настойчивость, требовательность; в) склонность к организаторской деятельности; г) самостоятельность, самокритичность; д) выдержка; е) отношение к общественной работе. На этой основе были разработаны 20 вопросов, каждый из которых в какой-то мере характеризует организаторские склонности учащихся» [70].

Следующая методика, примененная на констатирующем этапе исследования - определение уровня толерантности подростков. Методика диагностики общей

коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко, «позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения» [209].

Согласно автору методики, «коммуникативная толерантность, или толерантность в общении, подразделяется на ситуативную, типологическую, профессиональную и общую. Уровень ситуативной толерантности определяется отношением человека к конкретному партнеру по общению (супругу, коллеге, случайному знакомому), типологической – отношением к собирательному типу или группе людей (представителям какой-либо национальности, профессии, социального слоя). Профессиональная коммуникативная толерантность проявляется в рабочей обстановке, во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности (клиентами, пациентами). Общая коммуникативная толерантность обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности» [70].

В результате констатирующий этап помог определить форму и тему театрализации, наиболее способствующую цели, выявил трудности, возникающие на рефлексивном этапе алгоритма формирования (недостаток отведённого на данный этап времени), среди личностных результатов обозначил недостаточность толерантного отношения к другому, показал сложность определения эмоциональной включённости участников в событие.

### **2.2.3. Формирующий этап эксперимента**

В формирующий этап опытно-экспериментальной работы (10.11 – 24.12.2018) были включены 120 человек: параллель 7-х классов, их классные руководители, психолог лицея, завуч по воспитательной работе, учителя-предметники, родители семиклассников.

Полученный продукт: творческий проект – коллективный спектакль по пьесе У. Шекспира «Ромео и Джульетта». У каждого класса, включённого в этот

проект, был ряд особенных задач, помочь решить которые должна была работа над спектаклем. Анализ творческих работ учащихся, беседы с участниками проекта (со взрослыми и с детьми) подтвердили, что на данном этапе у всех участников остались яркие впечатления от спектакля, своей работы и представлений других классов.

Цели, стоящие перед значимыми взрослыми во время этого этапа, (кроме апробации модели и алгоритма формирования ВДВО):

- развить у классов (творческих коллективов), навыки взаимодействия;
- помочь каждому ребенку в решении личностных проблем;
- сформировать навыки толерантного отношения к другому и к себе;
- поближе познакомить между собой учащихся параллели;
- подготовить новогоднее мероприятие на параллель.

Задача, которая стояла перед исследователем, как филологом, работающим в данной параллели, - познакомить ребят с ценностями эпохи Возрождения на примере пьесы У. Шекспира «Ромео и Джульетта», разобраться не на словах, а на деле, в чем суть главного достижения культуры этого времени – гуманизма. Для этого мы познакомились с основными идеями Возрождения, с биографией Шекспира, текстом пьесы. Попробовали определить суть ее основного конфликта, выяснить, почему он привел к трагедии. В качестве главной проблемы пьесы мы выделили отсутствие взаимопонимания между всеми героями пьесы: не только между обычными жителями Вероны, но и между влюбленными, друзьями, а главное – между отцами и детьми. Семиклассники увидели много общего между проблемами, которые волнуют их в настоящее время, и между тем, из-за чего тревожились их ровесники много веков назад. Мы поняли: главное, что помогает преодолеть непонимание между людьми, - это любовь в античной ее трактовке: любовь к другому человеку (дружба, любовь в привычном понимании, к семье, к родине, к себе). Именно это позволило обеспечить эмоциональную включенность ребят в тему проекта.

Как педагогу-воспитателю, исследователю было важно поработать над формированием такого важного человеческого качества, как толерантность,

приятием другого человека, его ценности, а вместе с тем и собственной идентификации. В каждом классе попытались разобраться в сути этого понятия, провели диагностику на выявление уровня толерантности в классах. Пришли к интересным результатам, обсудили их (рефлексивная включенность).

Еще одна задача – познакомить ближе классные коллективы, выявить их творческий потенциал, раскрыть который, безусловно, поможет некий дух соревнования (кто лучше?). Так был реализован этап действенной включенности в коллективное дело. Как классному руководителю, исследователю важно было дать возможность ребятам проявить навыки самостоятельной организационной работы. По возможности включить как можно больше ребят во взаимодействие, ведь пока в этом возрасте у ребят преобладают навыки индивидуальной работы над коллективными.

Кроме того, у каждого класса, участвующего в этом проекте, был ряд особенных задач, помочь решить которые должна была работа над спектаклем. Например, 7-1-ому в силу того, что в этом классе другой ведущий филолог, нужно было прочно влиться в параллель. 7-2-ому - научиться взаимодействовать друг с другом. 7-3 - преодолеть силу инертности, чтобы помочь проявиться своим творческим способностям. 7-4-ому - необходимо было коллективное творческое дело, чтобы почувствовать себя классным коллективом (это новый в параллели класс, он сформирован только в этом году).

Насколько мы справились с решением данных задач, покажет время. Но пока у всех участников процесса остались яркие впечатления от спектакля, от своей работы и представлений других классов. Учителя иначе взглянули на своих учеников, разглядев в них то, что на уроках старательно пряталось. Родители еще раз убедились в том, что их дети самые талантливые и яркие.

В качестве доказательства можно привести отзыв классного руководителя 7-4 класса Карповой Е.Б.: «Участие в проекте постановки спектакля «Ромео и Джульетта» позволило решить целый ряд очень важных задач для формирования классного коллектива 7-4 класса. Вновь сформированному классу, состоящему из учащихся, пришедших из разных школ, было чрезвычайно полезно погрузиться в



коллективное творческое дело. Подготовка постановки позволила активным учащимся проявить свои лидерские, организаторские, творческие способности, а учащимся с менее активной позицией, не таким популярным, проявить себя, почувствовать себя важной, значимой частью классного коллектива. 100% вовлеченность учащихся класса в подготовку и выступление дало каждому ученику почувствовать свою важность, уникальность, ни у одной из ролей не было второго состава, каждый был незаменим!

Мне как классному руководителю проект дал возможность по-новому познакомиться с учащимися моего класса. Мнение, сложившееся о многих учениках до начала работы над спектаклем, существенно изменилось. Так я была удивлена, и прямо скажем, недовольна выбором класса относительно исполнителей главных ролей, но в процессе подготовки увидела, как учащиеся слабые и «неинтересные» на математике раскрываются на репетициях.

Очень отраднo, что родители активно подключились к работе над подготовкой к спектаклю и очень помогли нам с ребятами организовать настоящий реквизит и костюмы».

Остановимся подробнее на процессе работы над спектаклем, а вместе с тем и над формированием воспитывающей детско-взрослой общности. Следует уточнить, что наше внимание сосредоточено прежде всего на общностях, формирующихся в рамках классных коллективов. Если говорить об общности параллели, до в данный момент мы находимся только на начальном этапе ее формирования.

**1 этап. Эмоциональная включенность.** В начале 2 четверти текст пьесы уже был прочитан, мы с ребятами еще раз обозначили основной конфликт пьесы и попробовали объяснить, почему он привел к такой ужасной трагедии. Еще мы искали ответ на вопрос, в чем гениальность Шекспира: что такого он разглядел в известной его современникам истории, что они запомнили только его версию и передали ее нам в наставление? Ответы на эти вопросы мы искали на уроках литературы. Уже тогда произошло эмоциональное заражение проблематикой пьесы: оказалось, что все эти события происходят с их ровесниками и только

потому, что они не могут взаимодействовать с родителями – своеобразное созвучие актуальным для многих проблем.

**2 этап. Деятельностная включенность.** Мы объявили о начале проекта и в качестве рабочего варианта его окончания назвали конец четверти – новогоднее представление. Получится ли, тогда не было понятно, так как впервые в нашей практике в такой коллективный проект входила вся параллель 7-ых классов практически в начале учебного года, да еще с такой трагической историей (обычно в 7-ом мы заканчивали учебный год спектаклем по «Ревизору» Гоголя). В конце урока произошла жеребьевка: в пьесе 5 действий – в параллели 4 класса. Каждый класс через жребий выбрал свое действие пьесы. Кстати, эта самая жеребьевка оказалась судьбоносной: например, 7-4 необходимо было задействовать всех учеников – им повезло – 1 действие, в котором все массовые сцены! 7-3 нужно было наконец-то дать возможность проявиться ярким актерским дарованиям, собранным в этом классе: пожалуйста – 3 действие с трагической гибелью Меркуцио и Тибальта, с резкой переменой тональности пьесы! 7-2 достался великолепный 2 акт со сценой на балконе, но при этом куда девать еще 28 человек, готовых участвовать в действии? Так возникла идея с живым балконом – декорацией участником событий! Какова будет судьба последнего – 5 акта, пока для всех было загадкой.

Мы с ребятами обозначили, что каждый класс – это творческий коллектив, театральная труппа, которая предложит интерпретацию одного из действий шекспировской пьесы. Для этого нужно было понять, какой конфликт в данном действии главный и как класс видит его разрешение. А еще нужно было понять, какие театральные профессии нужны, чтобы этот проект реализовать.

К следующему уроку литературы перечень этих профессий был уточнен. Тогда же прошло коллективное распределение обязанностей с учетом пожеланий и способностей ребят. Было решено, что нужны следующие группы: сценарная, режиссерская, актерская, декораторская, музыкальная, техническая, директорская, суфлерская, гримерная, медийная... В общем, чтобы создать спектакль, одними Ромео и Джульеттой не обойдешься!

Еще мы поняли, что на данном этапе самым важным становится сценарий, ведь время, которым класс будет располагать на сцене, - только 15 минут! А значит, из текста действия нужно выбрать то, что для коллектива становится самым главным, или предложить собственную интерпретацию шекспировской трагедии: важный навык – анализ текста! Так сценаристы получили задание к следующему уроку. Современные средства коммуникации помогают упростить процесс знакомства с вариантами текста, поэтому к следующему уроку у всех уже была позиция, чей вариант текста из сценарной группы лучше. После небольшого обсуждения сценарий был утвержден в каждом классе свой!

К сожалению, программа по литературе не позволяла тратить урочное время на работу над проектом. Но на помощь нам пришел предмет «проектная деятельность», в рамках которого ребята познакомились с особенностями группового проекта и должны были предложить его реализацию в спектакле «Ромео и Джульетта». На этом этапе мы стали работать в тесном сотрудничестве с психологом лицея и завучем по воспитательной работе, ведущим проектную деятельность.

Была проведена диагностика в каждом коллективе: измеряли толерантность, коммуникативность, провели социометрию...

После утверждения сценария была определена режиссерская группа, которая назначила кастинг на роли в спектакле. Кастинг оказался непростым делом. Если исполнители некоторых персонажей были определены сразу, то с главными героями возникли сложности. Еще после диагностики на личностные качества мы с ребятами пришли к выводу, что, скорее всего, попробовать себя на сцене нужно тем, кто испытывает трудности в самопрезентации. Класс вспомнил об этом: так возникли два состава актеров!

В декабре мы начали работу над ролями, пошли теперь уже настоящие репетиции. И тут вмешалась судьба: руководство проектом сосредотачивалось в руках исследователя, психолог и завуч помогали. Но в силу обстоятельств, автор на две недели выбыл из строя, так что ребята продолжили работать практически самостоятельно. Нам помогали поддерживать связь средства коммуникации:

кроме переписки, шла трансляция репетиций. А еще подключились родители: помощь в подборке костюмов, декораций, проведении репетиций...

Именно эта безвыходная ситуация помогла справиться с провисшим 5-ым действие пьесы – мы объявили заочный конкурс на создание положительного финала с новогодним вариантом. Рассчитывали на 4 текста от каждого класса, а в результате только от одного 7-4 получили целых 8 вариантов! Это настоящее свидетельство того, что проект «зарядил» всех участников.

**3 этап. Со-бытие.** 25.12.2018 со-бытие состоялось, и теперь уже наверняка останется в памяти всех его участников. На импровизированной сцене в разном качестве побывали практически все ученики параллели, родители с трепетом следили за происходящим не только из зала: велась прямая трансляция действия для тех, кто не смог попасть на представление; классные руководители координировали выступления своих творческих коллективов, переживая за них и сопереживая другим классам. Все с нетерпением ожидали финала: в импровизации должна была быть представлена самая удачная сцена 5 действия, предложенная на конкурс. А разыграть ее должны были самые лучшие Ромео, Джульетта, Тибальт, Меркуцио и т.д. параллели, определенные всеобщим голосованием. Финал разыгран! Шквал эмоций: радость, восторг, огорчение, разочарование... Самое время перейти к следующему этапу.

**4 этап. Рефлексия.** Несмотря на то, что с момента спектакля прошло достаточно много времени, можно сказать, что этот этап все еще продолжается. До сих пор его участники: взрослые и дети – пытаются осмыслить то, что им дало участие в нем. Фрагменты творческих работ семиклассников приведены в приложении. Вот, к примеру, фрагмент одной из них.

Творческая работа Л. Шкробовой, ныне ученицы школы «Летово», главного редактора школьного медиа центра.

«В моей школе театрализация была на высоком уровне. Я думаю, что такой вид активностей очень важен и необходим каждому человеку. В дальнейших рассуждениях постараюсь на основе личного опыта ответить на вопрос, почему же это так полезно.

Во-первых, мы с классом ходили в театры. Это помогло понять, что видение литературных произведений у всех людей сильно отличается: каждый находит какой-то близкий ему образ и смысл. Как следствие, интерпретация у режиссеров тоже разная.

Во-вторых, пытались сами поставить разные произведения. Во время главного показа актеры сильно переживали. Режиссеры/сценаристы/гримеры (в общем, все, кто принимал хоть какое-то участие) волновались не меньше них. Работа ведь была проведена колоссальная! Таким образом, данная активность помогла научиться бороться со стрессом, а также публично выступать (не бояться публики). Кому-то подобная деятельность помогла определиться с будущей профессией. По моему мнению, практика – лучший способ понять, твое это дело или нет. Я осознала, что такая работа требует кропотливости и усидчивости. С первого раза ничего не получится! Даже успела тысячу раз разочароваться в себе и своих силах, а потом еще столько же раз побороть эмоциональный фон (возможно, даже какой-то гнев) и пойти дальше.

В-третьих, мы проводили суды (да, и это тоже можно назвать театральной деятельностью) на основе таких произведений, как «Снегурочка», «Дубровский». Я считаю, что подобная активность развивает множество навыков. Например, навык хорошей и грамотной аргументации; навык глубокого анализа текста (ведь произведение необходимо было не просто прочитать несколько раз, но и понять ключевые фразы/ситуации, которые можно использовать при аргументации своей позиции); навык выхода из нестандартных ситуаций (причем тактичным, вежливым путем). Лично мне подобные мероприятия помогли понять, насколько коллективная работа прекрасна, но и одновременно сложна. Я научилась тщательнее прислушиваться к мнению окружающих, где-то принимать чужую точку зрения, где-то критиковать ее, а самое главное – суммировать все высказывания группы и на основе этого делать какой-то общий вывод (возможно, создавать общий продукт).

В-четвертых, мы проводили литературные гостиные. Одна из них была посвящена юбилею со дня смерти А.С. Пушкина. Участие принимали почти все

ученики из параллели (!очень важно, чтобы участие принимало большинство!). Это мероприятие помогло лучше узнать биографию писателя (причем в очень веселом и простом формате коротких рассказов из жизни Пушкина, так информация даже лучше усваивается), а также через призму этого посмотреть на произведения поэта по-другому, найти новый смысл, понять, что чувствовал этот великий человек во время написания своих работ. Лично я научилась находить новое (узнавать новую информацию) не только для себя, но и доносить ее до людей. Возможно, в некоем роде даже образовывать их.

Таким образом, для меня театрализация была очень важна. Главное, чему я научилась – это контролировать себя, понимать, что сейчас важно, а что нет. Необходимо также отметить, что толк от такого рода занятий будет только лишь в том случае, если ты по-настоящему включен в работу, осознаешь, что ты являешься важной частичкой единого процесса.

P.S. Ну что? Вам все еще кажется, что театрализация в школе – ненужная вещь?»

#### **2.2.4. Организация и содержание контрольного этапа исследования**

После спектакля был проведён **диагностирующий** этап опытно-экспериментальной работы по теме исследования. Для него, кроме творческих работ учащихся, бесед и интервью участников процесса, были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

Результаты констатирующего этапа помогли определить, как измерить ожидаемый личностный результат участников воспитывающей детско-взрослой общности. Помимо включённого наблюдения и анализа детских творческих работ (микросочинений, анкет, эссе), использовались диагностики, измеряющие эмоциональную включённость, деятельностную включённость, восприятие другого человека, отношение к себе, коммуникативность, способность выстраивать отношения с другими.

Изменения в первом показателе можно определить, проанализировав

творческие работы участников и с помощью дополнительной методики анализа дела в классе.

Перед нами выдержки из работ по классам.

**7-4** в качестве особенного **значимого дела** для класса чаще всего выбирает постановку спектакля и игру в «Тайного друга». Это объяснимо: класс новый, коллектив только формируется, поэтому главная задача – проявить себя, узнать других, занять свое место в коллективе.

В ответе на вопрос: «**Что понравилось и почему?**» чаще всего выбирают спектакль, объясняя это следующим: «мы ставили всем классом», «было весело, я выступал», «мы работали как одна команда, и каждый мог себя показать», «я смог реализовать свои творческие и актерские качества», «весело было». Заметно главное – ощущение общности, эмоциональная зараженность, возможность проявить себя.

В ответе на вопрос: «**Какой опыт я получил?**» - находим следующее:

«Сильнее понять других, к каждому найти свой подход»; «Я научилась быть актером, т.е. даже если у тебя плохое настроение, на сцене ты весел и добр»;

«Я получил новый опыт в общении, изменил свои взгляды»; «В этом году я открыл для себя постановку пьес и комедий»; «Я научился играть роль персонажа» (это пишет исполнить роли Ромео, впервые играющий главную роль); «Я поняла, что лучше друзей и родных никого нет»; «Хорошо иметь верных друзей»; «Приобрела новых друзей, главное – надежных»; «Опыт в постановке спектакля»; «Научился много работать»; «Я научился правильно общаться с людьми и заводить друзей гораздо быстрее»; «Я научился зарабатывать и не терять доверие»; «Не стоит помогать человеку, если он этого не ценит»; «Социальный опыт в общении с людьми, а также в коллективе»; «Я научился социальной инженерии».

Заметно, что главные «приобретения» ребят составляют усвоенные нравственные ценности (признание ценности дружбы, семьи, доверия между людьми), опыт в построении коммуникации, деятельностный опыт, опыт самоидентификации.

**7-3** класс как общность в ответе на 1-ый вопрос чаще выбирает походы в театр, дискотеку, постановку спектакля. Классу на момент эксперимента 2 года. За это время очень изменился и по составу, и по настроению. В период исследования ребята больше сосредоточены на внутренней работе, поиске себя. В настоящее время из класса ушли еще 5 человек (определились с дальнейшим профилем обучения).

В ответе на вопрос: **«Что понравилось и почему?»** читаем:

«Было весело, и мы хорошо справились»; «Класс объединился»; «Можно пообщаться с друзьями не в учебной обстановке»; «Мы сами организовали все мероприятие, костюмы, декорации, постановку»; «Было весело»; «Мне понравилась ласковая, теплая атмосфера среди одноклассников»; «Общались с друзьями, много узнала о Пушкине»; «В этот день мне пришлось преодолеть себя».

Мы видим 3 основные причины: ощущение общности, эмоциональное единство, самоидентификация.

**Собственный опыт, вынесенный из участия театрализации**, ребята видят в следующем:

*Опыт новой деятельности:* «Начата работа над чатом класса». «Я научился выступать перед зрителями». «Научилась ставить спектакли».

*Опыт в коммуникации и идентификации:* «Я нашла человека, с которым у меня совпадают музыкальные вкусы». «Лучше сработалась с одноклассниками» «Проявила себя в организационных моментах».

*Опыт в познании себя, нравственные открытия:* «Я стал более открытым и добрым». « Научился спать 4 часа в сутки и высыпаться». «Начала лучше понимать людей». «Я стала другим человеком. Чуть-чуть. Думаю, это хорошо». «Я получила много эмоций и запомнила много веселых моментов».

Я получила много эмоций и запомнила много веселых моментов. Колоссальный.

В ответе на вопрос: **«Что не понравилось и почему?»** - находим: «Только моя лень и страхи».



**7-2** класс в качестве наиболее значимого совместного дела чаще всего называют коллективные путешествия и постановку спектакля. Классным руководителем в данном классе на момент эксперимента был исследователь. Это один из самых сложных классов в параллели. Почти половина ребят в классе с СДВА и СГВ, которым сложно слышать других, поэтому много сил тратили на выработку общих правил взаимопонимания. Много классом путешествовали, особенно часто выезжали на природу (здесь ребята чувствуют себя лучше всего).

В ответе на вопрос: «**Что понравилось и почему?**» читаем:

«Мне понравилось общаться с друзьями»; «Мне понравилось заниматься постановкой. Путешествовать, судить Дубровского. И все потому что мы могли потерпеть друг друга и весело провели время»; «Командная работа и веселье»; «Весело и всей параллелью»; «Это весело и интересно». «Можно общаться свободно».

Именно в этом классе больше всего ответов на вопрос: «Что не понравилось и почему?»:

«Мне не понравилась обстановка в классе. Шум, обзывания»; «Шум, ор, неумение слушать»; «Мне понравилось все, кроме поведения некоторых одноклассников. Они сами должны исправиться»; «Поведение некоторых учеников в классе».

За оценкой поведения одноклассников стоит сформулированное нравственное правило: «Мне не понравилось непонимание друг друга. Быть более терпимым друг к другу».

### **Мой опыт:**

*Опыт деятельности:* «Я приобрел опыт игры на сцене»; «Конфликты можно избежать, обсудив их».

*Опыт коммуникации:* «Я больше приспособился к жизни в обществе»; «Научился общаться с одноклассниками»; «У меня появился опыт в общении с одноклассниками в командной работе»; «Научился общаться почти со всем классом». «Я стал более общительным».

*Опыт идентификации и индивидуализации:* «Лучше узнала класс»; «Я стал

более сдержанным»; «Я не научился важным вещам. Просто стал чуть ближе к классу»; «Я считаю, что произошел личностный рост. Я вынесла для себя стрессоустойчивость и умение выходить из сложных ситуаций»; «Я поняла, что мне просто общаться с новыми людьми»; «Быть проще и более открытой, не бояться рисковать»; «Мне надо быть менее строгой к людям».

*Нравственно-категориальный (ценностный):* «Я поняла, что старых друзей новые не заменяют»; «Научилась ценить настоящих друзей»; «Гасить конфликты», «Я стала вести дневник благодаря уроку литературы и поняла, что с некоторыми людьми лучше не спорить»; «Можно быть сплоченными и без сложностей»; «Уважительно относиться к одноклассникам. Понимать их».

По мнению исследователя, основной опыт подростков связан с узнаванием себя, своих сильных и слабых сторон, через взаимодействие с другими людьми. Именно условия театрализации позволяют сделать этот процесс интересным и незаметным, не требующим преодоления благодаря некоторой условности театрализации.

Показательными результатами анализа ЦОЕ и нравственной самооценки в динамике можно считать результаты для 7-2 и 7-3 классов, так как констатирующее исследование проводилось в мае 2018 г., когда 7-4 класса в лицее ещё не было (таблица 3).

*Таблица 3 – Изменения ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство)*

Классы	7-2		7-3	
	2018	2019	2018	2019
Нравственная самооценка	31,15	29,24	34,5	32,3
Микроклимат	5,5	10,5	20,1	16

Итак, в 7-2 классе микроклимат заметно изменился: с 5,5 в 6-м классе до 10,5 после спектакля. Нравственная самооценка немного понизилась: с 31,15 до 29,24 в 7-м классе. Это в первую очередь связано с особенностями возраста: подростки воспринимают себя критически. В 7-3 классе микроклимат изменился не в лучшую сторону (с 20,1 до 16): изменился состав класса, многие ученики

раньше других вступили в сложную пору взросления, поэтому многое и многих воспринимают критически. По этой же причине понизился показатель нравственной самооценки: с 34,5 до 32,3.

Показательно примерное единство учащихся параллели в оценке спектакля: из 32 участвующих в тестировании ребят в 7-2 классе в качестве наиболее значимого для класса события постановку спектакля выбрал 21 человек, в 7-3 классе из 29-ти – 15 человек, в 7-4 классе из 32 – 21 человек.

Своё участие в этом событии ученики параллели оценили следующим образом (таблица 4).

*Таблица 4 – Анализ дела в классе*

Класс	7-2	7-3	7-4	Общее
Самочувствие	1,6	1,6	1,26	4,46
Активность	1,7	1,4	1,8	4,9
Настроение	1,9	1,6	2	5,5

Максимальный показатель по всем позициям – 3.

Весьма заметно примерное сходство показателей по параллели. На взгляд исследователя, это является свидетельством того, что признаки общности находим не только в классных коллективах, но и в параллели, объединённой одним процессом – подготовкой и проведением спектакля.

Если говорить о том, как параллель в общем оценила своё участие в театрализации, то из максимальных 9-ти показатель по классам достаточно высокий. Это свидетельствует о высокой степени эмоциональной и деятельностной включённости, ведь количество участников мероприятия – 120 человек.

Для оценки динамики отношения к себе и восприятия другого в процессе формирования детско-взрослой общности средствами театрализации были выбраны методики Бойко и КОС. Так, методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В.Бойко) при анализе результатов констатирующего и диагностирующего этапов ЭОР показала снижение уровня неприятия другого человека и повышение уровня толерантности (Рисунки 3, 4, 5).



**Рисунок 3. Коммуникативная толерантность 7-2 класса**

При анализе результатов констатирующего и диагностирующего этапов ЭОР в 7-2 (Рисунок 3) классе заметно значительное снижение показателей критериев, связанных с восприятием других: «стремление перевоспитать партнера» (4 пункта), «неумение прощать другому ошибки» и «нетерпение к дискомфортному состоянию партнера» (по 2 пункта). Единственный показатель, по которому выросло значение, - «я эталон», связанный с восприятием себя. Этот момент можно объяснить тем, что участие в проекте повысило самооценку некоторых ребят.



**Рисунок 4. Коммуникативная толерантность 7-3 класса**

В 7-3 (Рисунок 4) анализ показал, что произошли серьезные изменения в восприятии других. Класс столкнулся с ситуацией, в которой коллективу пришлось готовиться к спектаклю практически самостоятельно, без помощи классного руководителя, а значит, ребятам пришлось самим выстраивать взаимодействие, организуя репетиции. Именно поэтому не изменился лишь один показатель - «консерватизм в оценках других». Во всех остальных в основном изменение шло в среднем на 2 пункта, а вот лидируют показатели: «неумение приспособливаться к другим» (3 пункта), «нетерпение к дискомфортному состоянию партнера» (4 пункта) и «стремление перевоспитать партнера» (5 пунктов). Это свидетельство того, что совместное событие стало настоящим прорывом для многих учеников этого класса в восприятии других.

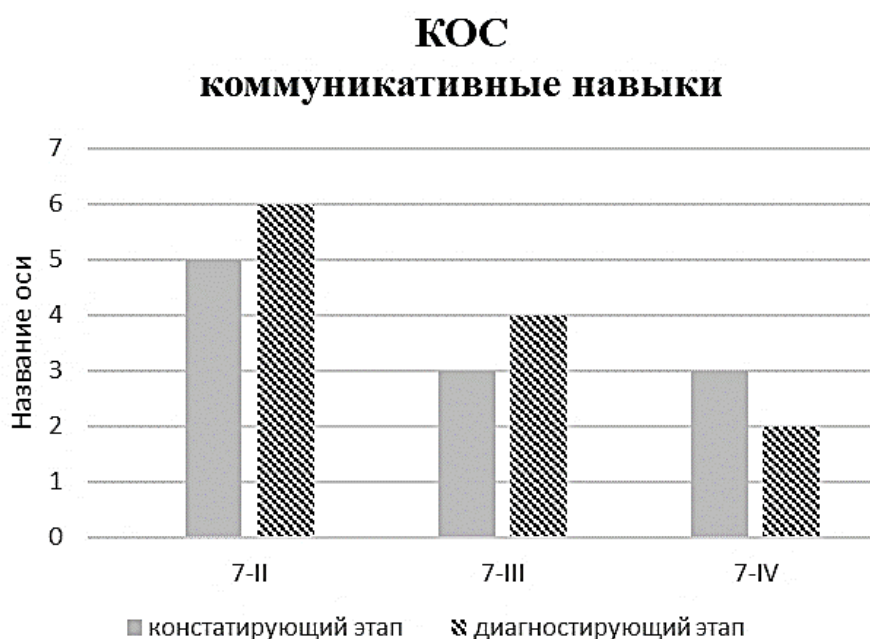


**Рисунок 5. Коммуникативная толерантность 7-4 класса**

7-4 класс (Рисунок 5) – новичок в параллели: ребята встретились впервые 3 месяца назад. Именно поэтому здесь больше всего неизменных показателей, связанных с собственной зоной комфорта и восприятию других: «консерватизм в оценках других», «нетерпение к дискомфортному состоянию партнера». Понизились показатели «стремление перевоспитать партнера» (3 пункта) и «неприятие индивидуальности других» (2 пункта), на 1 пункт понизились показатели «я эталон», «неумение прощать другому ошибки», «неумение приспособливаться к другим». Несмотря на короткое время, проведенное вместе,

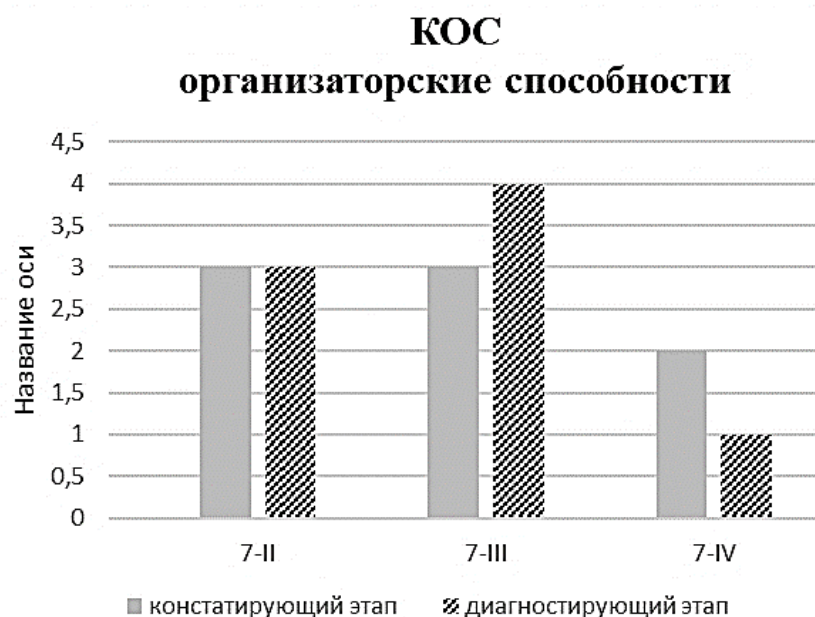
процесс идентификации и индивидуализации начался.

При анализе показателей методики КОС особенно заметно, что достижение основной цели формирования воспитывающей детско-взрослой общности – реализации воспитательного результата (развития личности подростка и формирования его собственных представлений о ценностях и смыслах) – возможно только в том случае, если значимый взрослый (организатор процесса) занимает позицию сотрудничества с подростками в со-бытии. Так, на Рисунок. 6 заметно значительное изменение коммуникативных навыков ребят в процессе реализации проекта. Это отмечается во всех классных коллективах, кроме 7-4 класса. Этому есть объяснение: в классе, где все дети новенькие, функцию организатора на себя взял классный руководитель, частично доверив ряд полномочий режиссёру (ученику этого класса).



**Рисунок 6. Коммуникативные навыки**

Существенный рост показателя организаторских способностей (Рисунок 7) в динамике заметен только у 7-3 класса, так как классный руководитель в организации подготовки спектакля не участвовал. Ребятам пришлось заняться этим самостоятельно, что и способствовало увеличению показателя.



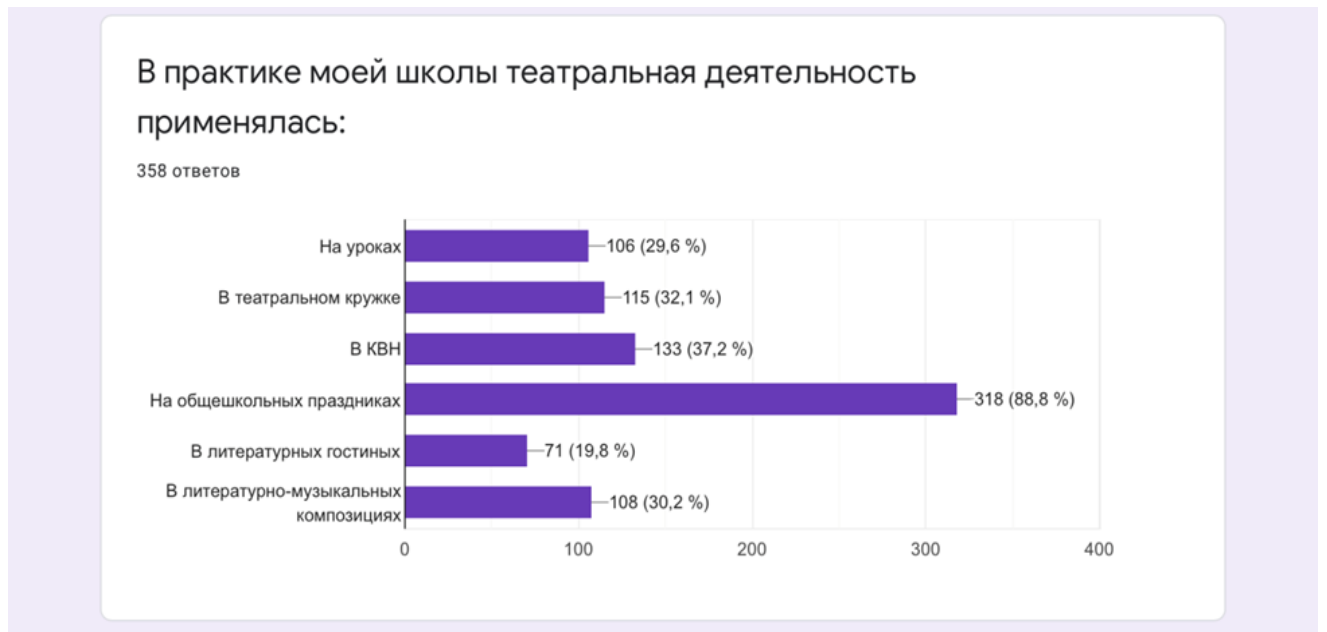
**Рисунок 7. Организаторские способности**

Анализ рефлексивных высказываний и поведения подростков в ходе подготовки и проведения театрального проекта подтвердил изменения ценностной сферы участников театрализации.

Результаты данного диагностического исследования подтверждаются анкетированием, размещённым на платформе Google. Изначально оно было предназначено для выпускников «ФТЛ № 1» г. Саратова 1994 г., которые в 2019 г. отмечали 25-тилетие окончания школы. Впоследствии благодаря социальным сетям количество включённых в этот процесс расширилось до выпускников ФТЛ разных лет, а потом – и выпускников разных школ.

На данный момент в анкетировании приняли участие 364 человека.

Судя по результатам анкеты, в школе театрализация чаще всего применяется на общешкольных праздниках (318) и только 106 человек смогли отметить ее использование на уроках (Рисунок 8).



**Рисунок 8. Применение театрализации**

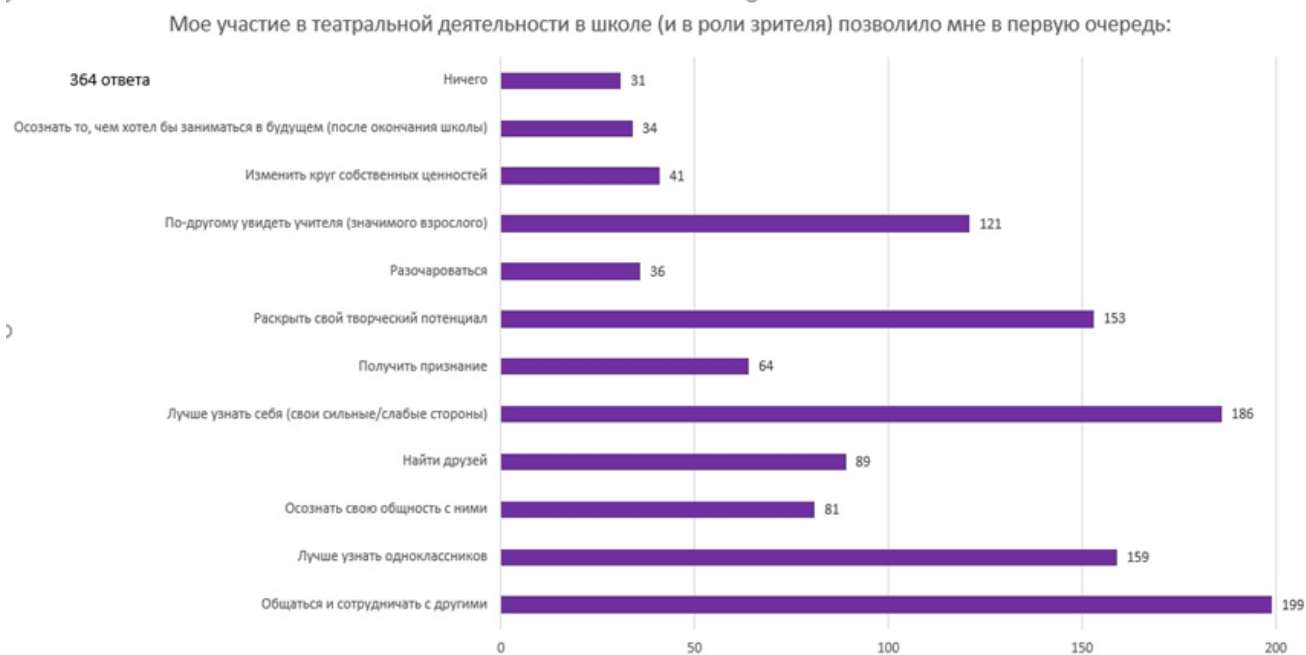
Принимали участие в театрализации выпускники чаще всего в роли актера или зрителя (Рисунок 9).



**Рисунок 9. Участие в театрализации**

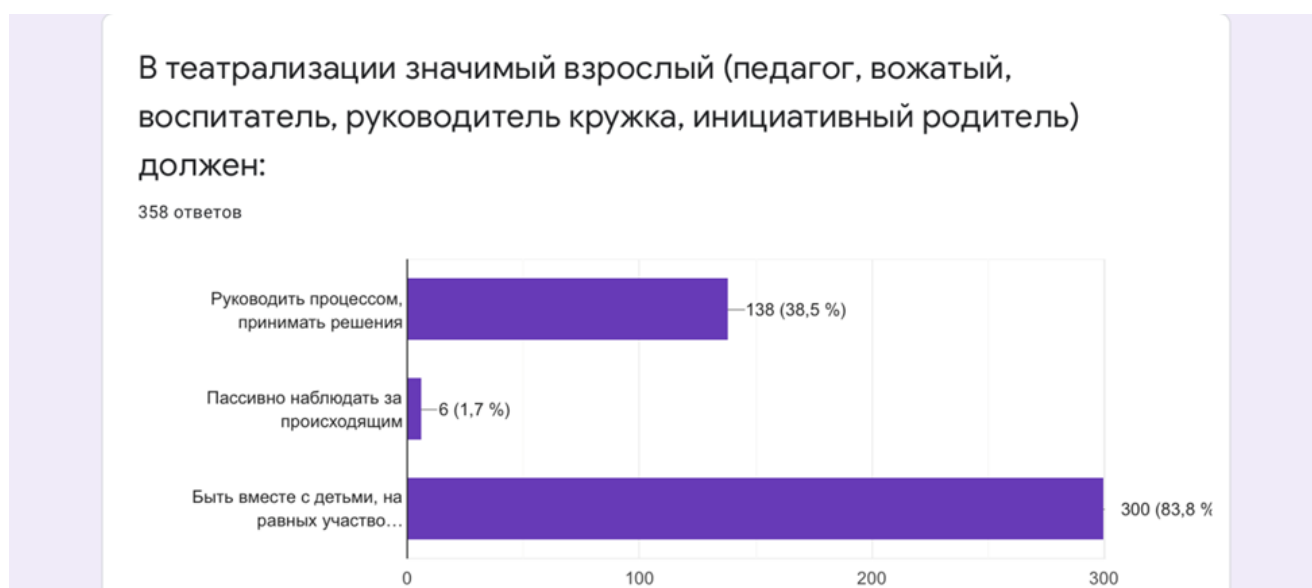
Что дало выпускникам участие в театрализации? Судя по ответам, в первую очередь (199), научило общаться и сотрудничать с другими. Во-вторых (186), помогло лучше узнать себя, свои сильные/слабые стороны. В-третьих (153), раскрыть свой творческий потенциал. И еще одна существенное открытие: по-другому увидеть учителя (значимого взрослого) (121) (Рисунок 10).





**Рисунок 10. Что дало мне участие в театрализации**

По мнению выпускников, значимый взрослый в театрализации должен быть вместе с детьми, на равных участвовать в событии (Рисунок 11).



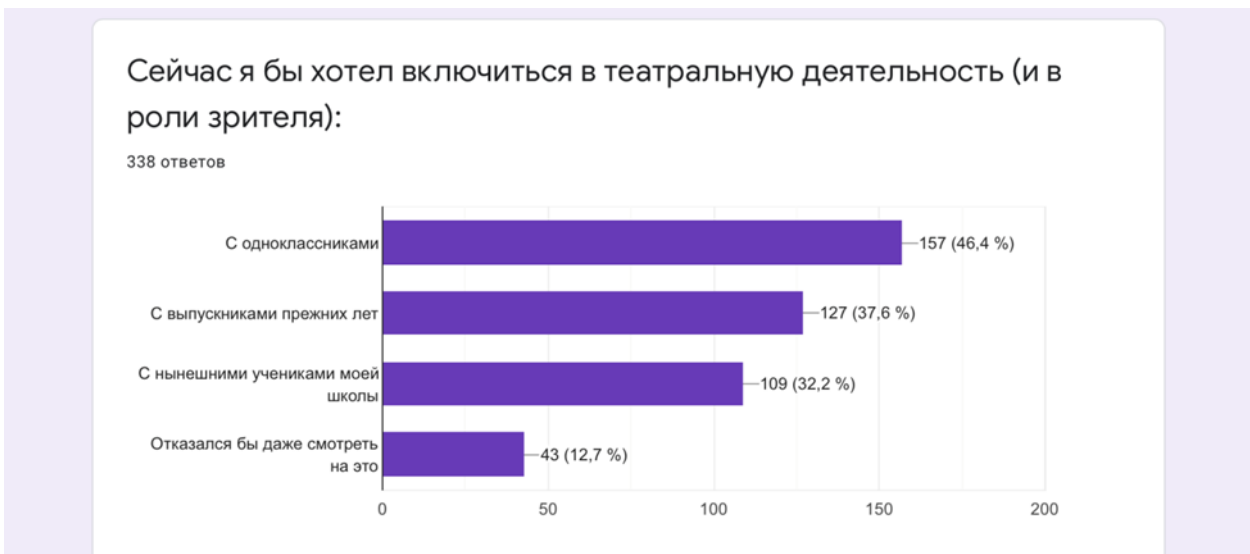
**Рисунок 11. Значимость взрослого в театрализации**

Ответы на следующие вопросы показывают, что практически все выпускники говорят о значимости театрализации в школе. Кроме того, именно она, судя по всему, помогает сохранять чувство общности среди бывших одноклассников и даже среди нынешних ее учеников (Рисунок 12). Так мы

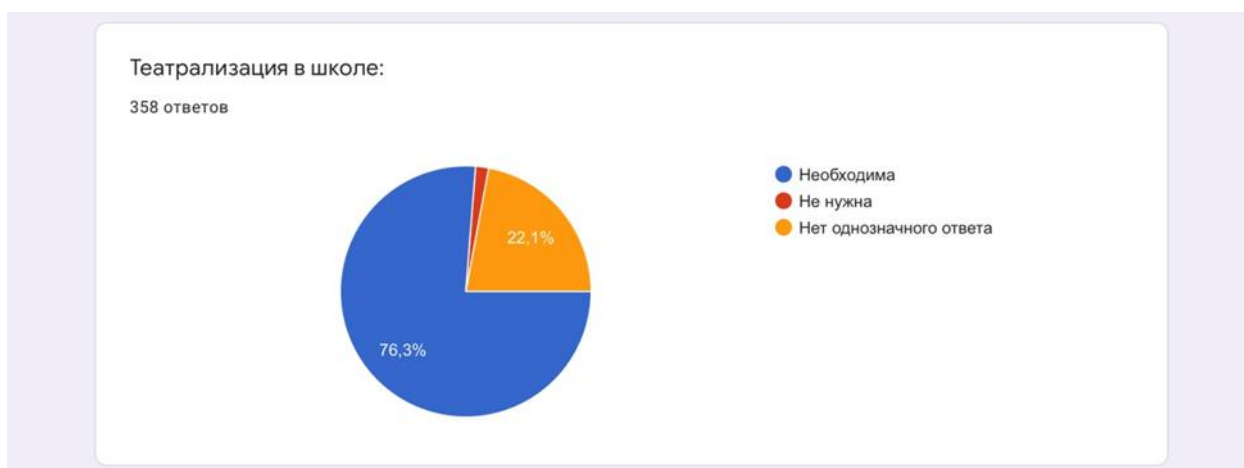
убеждаемся в том, что общность, рожденная в процессе театрализации, способствует установлению не только связей между ровесниками, но и межпоколенной связи, которая предполагает передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением. Здесь следует отметить, что межпоколенная связь, являясь показателем соединенности, общности разных поколений, предполагает передачу и прием опыта как в направлении от предков к потомкам, так и от потомков к предкам (Рисунки 13, 14).



**Рисунок 12. Место театрализации в воспоминаниях**



**Рисунок 13. Участие в театрализации сейчас**



**Рисунок 14. Театрализация в школе**

Обращает внимание то, что при оценке роли театрализации в школе в ответах выпускников лишь 1.6% выбирают отрицание. Однозначно признают ее необходимость 76, 9. Помочь понять подобную реакцию выпускников можно, проанализировав их интервью. «Школа в какой-то момент становится центральным местом событий в жизни. Трудно сказать, что запоминается, потому что, что бы ни происходило, происходит в связи со школой»; «Притягивает более неформальное общение, возможность пообщаться с ребятами из параллели»; «Бесконечное общение, в котором нуждаешься, которого не хватает во время уроков»; «Круг общения расширяется за счет детей из других классов», «Знакомство не только с ровесниками, например, бывшими преподавателями школы, выпускниками».

### **Выводы по второй главе**

Таким образом, частная гипотеза, согласно которой театрализации в качестве средства для формирования детско-взрослой общности способствуют достижению воспитательного результата – изменению личностных особенностей школьников-подростков, их ценностной ориентации, оказалась подтвержденной.

В процессе эксперимента было подтверждено, что большинство его участников в ходе работы над спектаклем получили:

- опыт эмоционального проживания;

- навыки коммуникативного проживания (умения слушать и слышать другого, формулировать и выражать собственную позицию);
- опыт толерантного отношения к другому (умение понимать и принимать);
- опыт значимого взаимодействия, осознания (межпоколенной) связи поколений (признание себя частью общности не только ровесников или близких по возрасту людей, но и представителей старших поколений, представителей других эпох);
- опыт самоопределения и умения проявлять себя и находить пути дальнейшего развития;
- формирование собственных представлений о ценностях и смыслах и их осознание.

Главные риски связаны с уточнением позиции значимого взрослого, который вступает в процесс формирования общности на равных с остальными участниками общности.

Особого внимания заслуживает роль личности педагога, его позиция в детско-взрослой общности. Сегодня можно наблюдать три позиции взрослого в общности: «над», «вместе», «около». «Над» — это когда педагогу приходится проявить свою волю, применить приемы, побуждающие детей выполнить запланированное. «Около» — это когда взрослый не заставляет, но и не мешает проявлению самостоятельности детей. «Вместе» — это позиция, когда педагог и ученики становятся равноправными инициаторами, творцами событий. От личности взрослого зависит, какой будет эта позиция. Преобладание позиции «над» может привести к снижению у детей интереса к делу, нежеланию проявлять инициативу. Позиция «около» формирует взаимное равнодушие, но возможны и случаи, когда инициатива ребят бьет ключом. Позиция «вместе» — наиболее энергетически и эмоционально затратная для педагога, он открыт для диалога, честен, постоянно во взаимодействии, в курсе происходящих событий. Опасность ситуации «вместе» видится в том, что, находясь в большинстве случаев «на равных», можно легко нарушить границы субординации во взаимодействии

ребенка и взрослого. Взрослому, входящему в такую воспитывающую детско-взрослую общность, важно видеть и учитывать в своей деятельности потенциал всех перечисленных выше позиций и ролей, их сильные и слабые стороны.

Представляется, что только позиция «вместе» и позиция «собеседник» могут привести к формированию воспитывающей детско-взрослой общности, способствующей воспитанию и развитию ребенка. Когда взрослый активно включен в происходящее, дети чувствуют, что ему интересно и важно событие, в котором они вместе принимают участие. С одной стороны, ему необходимо удерживать общее поле совместности, общего интереса, общих эмоций и переживаний. С другой стороны, в процессе решения проблемы он создает и удерживает общее интеллектуальное напряжение, атмосферу совместного поиска. Педагог не делает выводов, не подводит итоги, он задает вопросы и вместе с детьми ищет ответы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении содержится обобщение результатов исследования, формулируются основные выводы, намечаются перспективы исследования.

В ходе исследования уточнено понятие «воспитывающая детско-взрослая общность». Под воспитывающей детско-взрослой общностью понимается контактная группа детей и взрослых, активно включённых в совместную деятельность и общение, где участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, нормы взаимодействия; детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря совместной деятельности и может иметь со-бытийный характер. В качестве основных характеристик, присущих воспитывающей детско-взрослой общности, исследование называет эмотивную, идентифицирующую, ценностно-нормативную, коммуникативно-деятельностную, когнитивно-рефлексивную.

Проведённое исследование раскрывает понятие «театрализация» как использование средств театра в воспитательном процессе: организацию совместной деятельности детей и взрослых на основе прочтения и инсценировки литературного произведения, создание условий для эмоционального проживания текста участниками, формирование общих ценностей. В исследовании выделены и технологически проработаны формы театрализации, способствующие формированию воспитывающей детско-взрослой общности: суд над литературным героем, инсценировка литературного произведения с последующим посещением спектакля по данному произведению и рефлексией его прочтения, просмотра и собственной интерпретации. Особое внимание обращено на такую форму, как театральный проект.

В процессе исследования разработана технология формирования воспитывающей детско-взрослой общности, выделены основные этапы этого процесса, обозначены предполагаемые позиции взрослого и ребёнка на каждом этапе, раскрыты средства, способствующие достижению педагогического результата. Позиция значимого взрослого в воспитывающей детско-взрослой

общности обозначена как ведущая, способствующая её формированию на каждом этапе. Позиция школьника-подростка определена как постепенное включение его во взаимодействие со сверстниками и всё более активное проявление себя как личности.

Благодаря исследованию разработана теоретическая модель воспитывающей детско-взрослой общности, описывающая условия личностного развития школьников-подростков в процессе театрализации, дана её сущностная характеристика, определены структурные компоненты, механизмы реализации. Результат функционирования воспитывающей детско-взрослой общности определён как развитие личности школьника-подростка (опыт эмоционального проживания события, развитие его коммуникативности, толерантности, связи поколений, осознание себя и пути собственного развития; формирование, осознание, принятие собственных ценностей и смыслов).

Теоретические положения исследования прошли апробацию на базе МАОУ «ФТЛ № 1» г. Саратова. Во время опытно-экспериментальной работы были соблюдены условия, описанные в гипотезе, а полученный результат даёт право утверждать, что гипотеза подтвердилась.

Результаты исследования могут стать основой для разработки блока методических предложений Примерной программы воспитания для подростков в модулях «Работа классного руководителя», «Ключевые общешкольные дела», «Самоуправление».

Перспективы дальнейшей разработки темы – изучение взаимосвязи позиций значимого взрослого и подростка в детско-взрослой общности в условиях театрализации, изучение влияния детско-взрослой общности на нравственное становление личности и значения театрализации как средства совершенствования этой общности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. «Драматизация в школе: Программы для I и II ступени семилетней Единой Трудовой школы», М. 1921, С. 329-345.
3. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 2002. – 45 с.
4. Алиева Л. В. и др. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / [Л. В. Алиева и др.; под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой]. - Москва: Изд. Центр ИЭТ, 2012. - 323 с.
5. Алиева Л.В. Детское общественное объединение как пространство развития субъективности ребенка // Воспитательная работа в школе. - 2003. - № 5. – С. 20-26.
6. Алиева Л.В. и др. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. – 2013. – 96 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1988. – 414 с.
8. Андреева И.М. Взаимосвязь театра и театрализованного сознания в социуме : дис. ... докт. филос. наук. – Краснодар, 2006. - 254 с.
9. Аникеева Н.П. Специфика игровой ситуации // Педагогика и психология игры. – Новосибирск: НГПИ, 1985. - С. 28-49.
10. Антонова О.А. Открытое письмо участников I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого президенту РФ Путину В. В. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ug.ru/uploads/files/method\\_article/622/](http://www.ug.ru/uploads/files/method_article/622/). (дата обращения: 17.02.2020)
11. Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2006. – 364 с.
12. Антонович Д.С., Демина А. Ю. Педагогические возможности реализации принципа театрализации в формировании нравственных ценностей



младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2018. – №. 1.- с. 146-150.

13. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. – 191 с.

14. Бабукова Е.В., Зарубина Е.В. Дистанционное образование как средство индивидуализации процесса обучения иностранному языку в общеобразовательной школе // Векторы развития современной науки : тезисы докл. Всерос. конф. (Уфа, 20–21 января 2014). – Уфа, 2014. – С. 155–158.

15. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук (в сокращении) // Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т.5. С.7-10.

16. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Художественная литература, 1972. – 417 с.

17. Бахтин Н.Н. Воспитательное значение театра // Педагогический сборник А.Н.Островского. — СПб, 1907. – С.53-89.

18. Бахтин Н.Н. Театр и его роль в воспитании / В помощь семье и школе. — Москва, 1911.

19. Бегишева Ф. Т. Предпосылки формирования театрализации // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 2. – С. 40–44.

20. Беспалов О. И. Развитие музыкально-импровизационных способностей подростков в условиях дополнительного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Беспалов Олег Игоревич; - Тверь, 2011.- 243 с.

21. Блохина М.В., Григорьев Л.Г. Молодежные субкультуры в современном обществе: монография; Твер. гос. ун-т, каф. социол. и соц. технологий. – Тверь: ТГТУ, 2004. – 127с.

22. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 45– 53.

23. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2006. – 48 с

24. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

25. Брушлинский А.В. «Психология субъекта» (страницы последней книги А.В. Брушлинского: глава вторая «Психология и тоталитаризм») // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24, № 2. - С. 7-24.

26. Бубер М.Я и ТЫ; пер. с нем. Ю. С. Тереньева, Н. Файнгольде; послесл. П. С. Гуревича. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.

27. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2008. – 416 с.

28. Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины. М.: Работник просвещения, 1922. - 52 с.

29. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1977. – 160 с.

30. Возрастная психология /ред. Г. Ушамирская. – Москва: Студенческая наука. 2012. – Часть 2. -1626 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=227779> (дата обращения: 24.01.2022).

31. Воскресенская Н. М. Современная общеобразовательная школа Англии // Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – С. 8–33.

32. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. /Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

33. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. - 93с.

34. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии - 1966. - № 6. - С. 62-76.

35. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. - 1136 с.
36. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. - 296 с.
37. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота - поддержка - консультирование. - М.: УВЦ «Инноватор», 1996. - Вып. 6. – С. 10-38.
38. Генкин Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы. / Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы / Сб. науч. трудов. Л.: ЛГИК 1982. -141с.
39. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
40. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособие к спецкурсу. - Л.: РГПУ, 1991. – 77 с.
41. Григорьев Д.В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. – С. 49–58.
42. Григорьев Д.В. Нигилизм versus гуманизм в воспитании // Воспитание успешно, если оно системно: материалы первых всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой. – М.: МПГУ, 2006. – С. 44–49.
43. Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90-97.
44. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. статей. – Пермь, 2001. – С. 77-88.
45. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей. Редактор-составитель Е.И. Соколова / Под общей редакцией д-ра пед. наук Н.Л. Селивановой. М.: Пед. об-во России, 1998.336 с)

46. Данилова А. С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании. – Ульяновск: МДЦ, 2010. – 114 с.
47. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – Казань: Изд-во ТГГИ, 2003. – 212 с.
48. Демакова И.Д. Шустова И. Ю. Методика воспитания современного школьника: структура, содержание // Воспитание школьников. 2018. № 6. С. 12-20.
49. Демакова И.Д. Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. Научно-практический журнал. 2017. № 2. С. 100-108.
50. Долгая О. И. Новые цели и принципы воспитания в чешской системе образования на рубеже XX–XXI вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5. – С. 89–93.
51. Донцов А.И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования): учеб. пособие. – М.: МГУ, 1984. – 208 с.
52. Евреинов Н.Н. История русского театра. М.: Эксмо, 2011. 477 с./с. 9 («Российская императорская библиотека»).
53. Ежов П. Ю. Формирование игровой культуры у детей младшего школьного возраста интерактивными средствами театрализации: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. - с.197.
54. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 1998. – 182 с.
55. Загвоздкин В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. – 344 с.
56. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2001. – 208 с.

57. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. - 2000. - № 2. - С. 86-95.

58. Зубенко Н. Ю. Воспитание мировоззрения учащихся: словарь-справочник : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Зубенко, О. И. Лебедь. - Москва : Компания Спутник+, 2008 (М. : Изд-во Спутник+). - 276 с.

59. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? – М.: Советский композитор, 1977. – 224 с.

60. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: учеб. пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1983. – 82 с.

61. Калашникова Е.М. Личность и общность: (проблема идентификации): автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11.; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 1997. – 40 с.

62. Караковский В. А. Школа воспитания: 825-й маршрут/ под ред. В.А. Караковского, Д.В. Гргорьева, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 416 с.

63. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.

64. Караковский В.А. Воспитание для всех. - М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.

65. Ким Е.П. Химия. 8–11 классы: внеклассные мероприятия (игры, шоу-программы, театрализованные представления) / авт.-сост. Е. П. Ким. – Волгоград : Учитель, 2009. – 134 с.

66. Киреева Н. Ю. Хоровая театрализация: коммуникативные аспекты: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2010. – 262 с.

67. Киселева И. Е. Педагогические условия становления социокультурного опыта ребенка-дошкольника в театрализованной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на/Д., 2005. – 192 с.

68. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. – М.: Искусство, 1976. – 156 с.
69. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. – 2011. – № 2 – С. 163-180.
70. Колесников Е.А. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих преподавателей к организации образовательных выставок: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – Ижевск, 2012.- 213 с.
71. Коломинский Я.Л. К построению социально-психологической концепции возрастного развития межличностных взаимодействий // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: тез. докладов. – Таллин: Таллинский педагогический институт им. Э. Вильде, 1982. – С. 35-37.
72. Коменский Я.А. Великая дидактика / История зарубежной педагогики и философия образования. Хрестоматия. Сост. А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.- 480 с.
73. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя - М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
74. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании; пер. с польск. - М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
75. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 113–118.
76. Кривошеев М. В. Применение метода «погружения» в преподавании истории в вузе // Ученые записки Международного банковского института. – СПб., 2014. – № 10. – С. 184–193.
77. Крупская Н.К. О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых детей // На путях к новой школе. – 1928. – № 12. – С. 9 – 15.
78. Крылова Н.Б. Культурология образования. М. Народное образование, 2000. - 272 с.
79. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.

80. Кульневич С.В. Педагогика личности. Лекционно-практический курс: учеб. для пед. ин-тов и слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д, 1995. - Ч. 1. Стратегия и тактика личностного воспитания. – 167 с.
81. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками : взрослые игры для детей: учеб.-метод. пособие. - М.: Владос, 2001 – 215 с.
82. Куракин А.Т. Основные типы детских коллективов // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. - Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1975. – С. 87-92.
83. Лазарева Ж. П. Театрализация как средство формирования коммуникативной толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Брянского университета. – 2011. – № 1. – С. 310–315.
84. Лапина О. А. (Антонова) Школьный театр в системе культуры и образования : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 168 с.
85. Левикова С.И. Молодежная субкультура: учеб. пособие. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004 – 608с
86. Левин К. Теория поля в социальных науках. - СПб.: Речь, 2000. – 364 с.
87. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975 – 304 с.
88. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во Моск. ен-та, 1971. – 40 с.
89. Лепехина Т. А. Математическое ассорти. 5–11 классы. Сценарии вечеров, праздников, конкурсов. – Волгоград : Учитель, 2009. – С. 109.
90. Лесневска Р.В., Капустин П.В. Архитектура как зрелище XXI века: театрализация архитектуры // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. – 2015. – № 2 (38). – С. 111–121.
91. Либерман А.А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. - 2006. - № 4. - С. 117-124.

92. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000. – 190 с.
93. Луначарский А.В. О массовых празднествах, эстраде и цирке. – М.: Искусство, 1981. – С. 424.
94. Лутошкин А.Н. Эмоциогенные ситуации в коллективе // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: тез. докл. – Таллин: ГПИ, 1982. – С. 110-114.
95. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
96. Лучанкин А.И., Сняцкий А. Социально-клубная работа с молодежью: проблемы и подходы. – Екатеринбург: УрО РАН, 1997. – С. 129 - 362.
97. Макаренко А.С. Педагогическая поэма М.: Молодая гвардия, 1985. - 639с.
98. Макаренко А. С. О воспитании. – М. : Политиздат, 1988. – С. 256.
99. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. – 264 с.
100. Макаренко Л. В. Педагогические условия формирования театрализованной деятельности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Бердянск, 1994. – 183 с.
101. Макарова Н.Я. Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук. – М, 2003. - 285 с.
102. Малахова И.А. Развитие креативности школьников в процессе любительской художественной деятельности; дисс...доктора педагогических наук: 13.00.05/И.А. Малахова// - Минск, 2010. - 301 с.
103. Малеева С.Ю. Социальные аспекты психологической безопасности личности юношей призывного возраста: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05. - Хабаровск, 2005. - 167 с.
104. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – М.; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.



105. Марцинковская Т. История психологии. 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 544 с.
106. Мейерхольд В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. Ч. 2. 1917-1939. М.: Искусство, 1968.- 643 с.
107. Мигунова Е. В. Педагогические возможности театрализованной деятельности в воспитании творческой направленности личности младшего школьника : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2004 - 185 с.
108. Минобрнауки.рф.документы/922. – 06.10.2009. – № 343.
109. Мирошкина М.Р. Разные поколения - разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raznye-pokoleniya-raznyu-pedagogicheskiy-podhod> (дата обращения: 23.03.2020).
110. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
111. Михалева О.А. Театрализация в школьном образовательном процессе: Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 Москва, 2006. - 177 с.
112. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
113. Мудрик А.В. Три ипостаси человека в процессе социализации // Вопросы воспитания. – 2012. – № 4. – С. 3–16.
114. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. - М.: Знание, 1983 – 96 с.
115. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2004. – 304 с.
116. Мудрик А.В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики //Иновационные проекты и программы в образовании. 2017. - № 3. - С. 62-65.
117. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений, 15-е издание. — Издательский центр Академия Москва, 2015. — 656 с.

118. Мясищев В.Н. Проблема отношений в психологии // Вопросы психологии. - 1957. - № 5. – С. 142-155.
119. Нейлл А. Саммерхилл: Воспитание свободой: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 269 с.
120. Никитина А.Б. Театр, где играют дети, в поисках собственной идентичности: Дис. канд. искусствоведения. М., 2002. - 269 с.
121. Никитина Н.Н., Шустова И.Ю. Развитие навыков самоопределения у юношества – Москва: Педагогическая литература, 2010. – 168 с.
122. Никонова Н. И. Театрализация как средство интерпретации эпических произведений в 5–8 классах : дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2009
123. Никонова Н.И. К проблеме содержания понятия «Театрализация» в школьном образовательном процессе//Наука и образование. -2010. – 1. –С. 70-72.
124. Ничипуренко И.М. Организационно-педагогические условия оптимизации культурно-образовательного пространства: Автореф. дис. канд. пед. наук. Спб., 1999.1 - 9 с.
125. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. - 2000. - № 6. – С. 28-35.
126. Новикова Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1976. - 385 с.
127. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М., 2010. 336 с.
128. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. - М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
129. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Детский коллектив как социально-педагогическая система // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту: ТГУ, 1975. – С. 48-57.
130. Новосельцев В. И. Формирование у школьников моральной ответственности в межличностных отношениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.

131. Нуруллова А.Ю. Технология проведения проблемного классного часа // Воспитание школьников. - 2016. - № 7. - С. 19-24.
132. Опарина Н. А. Театрализация как метод работы организатора досуга младших школьников // Начальная школа. – 2014. – № 5. – С. 97.
133. Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991.- 504с.
134. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 368с.
135. Парфенова Д.С. Театрализация как эффективное средство развития творчества на уроках зарубежной литературы // В мире научных открытий: тезисы докл. XIV Междунар. конф. (Таганрог, 27 декабря 2014). – Таганрог, 2014. – С. 70–72.
136. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / Под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М. - Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – 177 с.
137. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности; Междунар. ин-т «Открытое о-во»; Самар. Гос. Ун-т., каф. педагогики и психологии – Самара, 1997. – 101 с.
138. Пискунова А.И. Методы педагогических исследований / Под. ред., Воробьева Г.В. - М., 1979. – 208 с.
139. Платон. Собр. соч. в 3 Т. М.: Мысль, 1972. - Т. 3. - 678 с.
140. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
141. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2010. – 224 с.
142. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2004. – 160 с.
143. Поляков С.Д. Воспитание и развитие классного коллектива старших школьников: дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976. – 177 с.

144. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. - М.: Новая школа, 1996. – 263 с.
145. Поляков С.Д. Технологии воспитания – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 144 с.
146. Похмелкина Г.Ф. Воспитание гуманистической направленности у младших подростков в процессе театрального творчества школьного класса: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1993. - 16 с.
147. Почебут Л.Г. Психология социальных общностей: толпа, социум, этнос: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2003. – 46 с.
148. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Л., 1991. - 47 с.
149. Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования (концепция) /Л.В. Алиева[и др.]/ - М.: ИТИП РАО; Тверь: ООО «Типография «Виларт», 2012. – 44 с.
150. Ранняя русская драматургия XVII и начала XVIII в. М.: Наука, 1972. - 368 с.
151. Ращупкина Д. В. Театрализация реальности как основа драматического сюжета (Жан Жене). – М.: РГГУ, 2005. – С. 452–467.
152. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию, становление личности. М.: Прогресс Универс, 1994. - 479 с.
153. Роджерс К.Р. Межличностные отношения в фасилитации учения // Педагогика поддержки – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – С. 137-149.
154. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
155. Ролз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. – 446 с.

156. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 329 с.
157. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Просвещение, 1976. – 416 с.
158. Сабирова Р.Р. Развитие творческих способностей учащихся на уроках физики в гуманитарной гимназии [Электронный ресурс] // Концепт. – 2013. – № 2. – С. 48–52. – URL: <https://e-koncept.ru>
159. Сафронова Е.М. О смыслах и бессмысленности в воспитательной деятельности (маркеры ориентиры для будущих педагогов) // Воспитание школьников. - 2017. - № 6. - С. 52–58.
160. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова – М., 2010. – 211с.
161. Селиванова Н.Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1(28). - С. 18-19.
162. Селиванова Н.Л. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей. Редактор-составитель Е.И. Соколова / Под общей редакцией д-ра пед. наук Н.Л. Селивановой. М.: Пед. об-во России, 1998. - 336 с.
163. Селиванова Н.Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) //Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. - Т. 2. - № 1 (36). - С. 16-25.
164. Селиванова Н.Л., Степанов П.В, Шакурова М.В. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. - Т.58. - №1. - С. 1 - 11.
165. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой. //Отечественная и зарубежная педагогика. - 2014. - № 1. - С. 37 – 45.
166. Селивановой Н.Л. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. - 324 с

167. Селивановой Н.Л. Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей/ под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. – 212с.

168. Семчук В.Г. Психологические условия формирования личной профессиональной перспективы у одаренных подростков: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.03. - Тверь, 2002. - 142 с.

169. Сергеева Б.В., Ермак Е. В. Содержание понятия «театрализация» в школьном образовательном процессе //Иновационная наука.- 2017. - №5-7. – С. 134-137.

170. Системный анализ актуальных форм воспитания: монография / под ред. И.Д. Демаковой, Д.В. Григорьева. – М.; Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2013. – 155 с.

171. Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований. - М.: Наука, 1983. – 105 с.

172. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. - 272 с.

173. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев - М. 2000. – 181 с.

174. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. - 1996. - № 5. - С. 38-50.

175. Смирнов С.А. Педагогические теории, системы, технологии. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 512 с.

176. Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник. – М.: Изд-во АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2017. – 48 с.

177. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях/ П.В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. -2017 - № 2 - С. 121-129.

178. Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога: дисс...доктора педагогических наук: 13.00.01/Степанов Павел Валентинович// Москва, 2018. – 329 с.

179. Степанов П.В., Парфенова И.С., Степанова И.В. Школьный класс: от организации к коллективу // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА - 2017), сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. С. 574-579.

180. Степанов П.В., Селиванова Н.Л., Круглов В.В. и др. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / Под ред. П.В.Степанова. – М.: АНО Издательский дом «Педагогический поиск». 2020. – 128 с.

181. Степанова А.В. Социальное и художественное развитие младших школьников средствами театрализованной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 197 с.

182. Степанова И.В. и др. Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования. – 2012. – 44 с.

183. Стрижак О.В. Детско-взрослая общность в образовательном учреждении негуманитарного профиля: театральные проекты / О.В. Стрижак // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2019. – № 1. – С. 3 – 12.

184. Стрижак О.В. Деятельность классного руководителя по реализации воспитательного компонента ФГОС ОО: цель, направления и формы работы / О.В. Стрижак, И.Ю. Шустова, А.Ю. Нуруллова // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху - 2019» (International conference “Education Environment for the Information Age - 2019”) (ЕЕИА – 2019): с М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019, – С. 348 - 367.

185. Стрижак О.В. Практика работы классного руководителя в среднем звене. Отечественная и зарубежная педагогика 2019. № 1 (58). Т 2. С. 121 – 132.

186. Стрижак О.В. Социокультурное развитие личности школьника в учебном заведении негуманитарного профиля. Международная научная конференция «Страховские чтения - 2018: научные идеи И.В. Страхова и их

развитие в современной педагогике». Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 19.10.2018

187. Стрижак О.В. Средства театрализации на уроке литературы: путь к детско-взрослой общности / О.В. Стрижак // Воспитание школьников. – 2022. - № 2 - С. 61-68.

188. Стрижак О.В. Театрализация в воспитании: история вопроса / О.В. Стрижак // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 5 (71). – С. 50 – 60.

189. Стрижак О.В. Театрализация как средство формирования воспитывающей детско-взрослой общности / О.В. Стрижак // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – Т. 287. – № 2. – С. 39 – 43.

190. Стрижак О.В. Театрализация как средство формирования воспитывающей детско-взрослой общности: к актуальности вопроса. Международный Форум «Гуманизация образовательного пространства». – Саратов, 2020. - С. 406 – 411.

191. Стрижак О.В. Театральный проект в школе как пространство совместной деятельности детей и взрослых в образовательном учреждении негуманитарного профиля. Международная научно-практическая конференция «Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве» Москва, 18–19 октября 2018 г.

192. Стрижак О.В. Театральный проект в школе: педагогические условия / О.В. Стрижак // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 1. – С. 5 – 13.

193. Стрижак О.В. Театральный проект в школе: педагогическое условие создания воспитывающей детско-взрослой общности в учебном заведении негуманитарного типа. Международная научно-практическая конференция «Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований». Челябинск – Москва, 29–30 октября 2018 г.



194. Сухин И.Г. Школьные управляющие советы в Германии и проблематика теорий воспитания и социализации // Образовательная среда как фактор воздействия на деятельность школьных управляющих советов: материалы 21-й международной научно-практической конференции (22 апреля 2016 года, г. Москва). – М.: РИТМ, 2016. – 80 с.

195. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев: Радянська школа, 1985. – С. 557.

196. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

197. Тагунова И.А. Знания, обогащающие теорию и практику воспитания в США // Отечественная и зарубежная педагогика, – 2016. – № 2. – С. 99 – 115.

198. Тагунова И.А., Селиванова Н.Л., Исаева М.А. Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». Выпуск 3 (38). - 2015. – С. 20–36.

199. Теннис Ф. Общность и общество: основные понятия чистой социологии; пер. с нем. Д. В. Складнева. – М.; СПб.: Фонд Университет: Владимир Даль, 2002 – 450 с.

200. Терновая А.Е. Театрализация как активная форма обучения английскому языку на начальном этапе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – № 2. – С. 127–131.

201. Трухачева Т.В. «ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ» словарь-справочник, издание 2-е, переработанное и дополненное / Составители и редакторы: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2005. – 420 с.

202. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. – М.: Первое сентября, 2012. – 440 с.

203. Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. Часть I, II / под ред. А. Н. Тубельского. – М.: Новая школа, 1991. – 238 с.

204. Турбовской Я.С. Коллектив как основа воспитания индивидуальности // Народное образование. - 2002. - № 9. – С. 152-159; Оконч.: 2003. - № 2. - С. 153-160.
205. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
206. ФГОС основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897. [Электронный ресурс] / Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.01.2020)
207. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Иркутск, 1998. – 46 с.
208. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. – М.: Флинта, 1999. – 672 с.
209. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии. - 2002. – 362 с.
210. Френе С. Избранные пед. сочинения. М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
211. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления; пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
212. Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Детско-взрослая созидаящая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2014. - Том 6. - № 2. - С. 75–80.
213. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. – П., 1920. – 356 с.
214. Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. М.: Московское кн-во, 1912. - 444 с.
215. Чернышов А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 164 с.

216. Четверткова А.В. Качества личности современного подростка. Психологический портрет // Человек в мире культуры. 2016. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestva-lichnosti-sovremennogo-podrostka-psihologicheskiiy-portret> (дата обращения: 25.02.2020).

217. Чечетин А.И. Основы драматургии театрализованных представлений. История и теория. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

218. Шацкий С.Т. Из доклада "Искусство как элемент детской жизни" (март 1918г.)// Революция - искусство - дети: Из истории эстетического воспитания в советской школе: Материалы и документы: Книга для учителя: В 2 ч. М.: Педагогика, 1987. - Ч. 1. - 366 с.

219. Шацкий С.Т. Пед. соч. в 4 т. Том 1. – М: Педагогика, 1963. – 384 с.

220. Шестун Евгений. Православная педагогика. – М.: Православная педагогика, 2001. – 576 с.

221. Шмаков С.А. Формирование коллективных отношений пионеров в игре // Ребенок в системе коллективных отношений: тезисы докл. к выездному заседанию лаб. в Ленинграде 28 июня 1972 г. / под ред. Л.П. Бугевой, Л.И. Новиковой. – М.: Полиграфист, 1972. – С. 169-173.

222. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.— М.: Изд-во МГУ, 1980.— С. 286—300

223. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста. // Педология юности. – М.-Л.: Литература, 1931. – 453 с. 6. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. – П., 1920. – 356 с.

224. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Педология юности / под ред. И. Арямова. - М. ; Л., 1931. – С. 64-77.

225. Шустова И. Мустафина Д. «Школа – жизнь или воспитание» // Народное образование. – 2014. - № 5. – С. 232 – 236.

226. Шустова И.Ю. Воспитание «От ребенка» // Педагогика. – 2015. – № 8. – С. 53-58.

227. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. Монография. – М. Педагогическое общество России, 2018. – 200 с.
228. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики // Новые ценности образования, 2010. Вып. 1 (43). «Событийность в образовательной и педагогической деятельности». С. 22 – 33.
229. Шустова И.Ю. Погружение «рождение миров» // Воспитательная работа в школе. - 2007. - № 3. - С. 131-140.
230. Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование. – 2014. - № 1. – С. 231 – 244.
231. Шустова И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186-193. DOI: 10.17223/15617793/438/25.
232. Шустова И.Ю. Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. М.: Сентябрь, 2016. 192 с.
233. Шустова И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества. Автореферат дисс. д-ра пед. наук. / И.Ю. Шустова – М., 2009. – С.50.
234. Шустова И.Ю. Школьные события // Народное образование. – 2013. - № 1. – С. 218 – 222.
235. Шустова И.Ю., Григорьев Д.В. Типология ДВО // Воспитательная работа в школе - 2009. - № 8. – С. 37-42.
236. Шустова И.Ю., Демакова И.Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. Научно-практический журнал. – 2017. – № 2 – С. 100 – 108.
237. Шустова И.Ю., Поляков С.Д. Детско-взрослая общность в воспитании старшеклассников: Учебно-методическое пособие – Ульяновск: УИПК ПРО, 2010. - 56 с.
238. Щепеткова И. А. Театрализация музейного пространства как форма взаимодействия с посетителями : дис. ... канд. культ. наук. – СПб., 2006. – 249 с.

239. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.
240. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. - 2004. - № 1. - С. 35-49.
241. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии.— 1971.— № 4 – С. 6-20.
242. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии; под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 221 с.
243. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
244. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 257 с.
245. Юстус И.В. Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1996. - 23 с.
246. Ядов В.А. Размышление о предмете социологии // Социальные исследования. - 1990. - № 2. - С. 3-15.
247. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе: теория и методика. – М.: Академия, 2004. - 352 с.
248. Boal Augusto. Theater of the Oppressed. New Edition. – London : Pluto Press, 1979. – 18 p.
249. Buber M. Reden uber Erziehung. Heiderberg, 1969. -191 p.
250. Valeeva R.A., Demakova I.D. Humanization of education in the context of JanuszKorczaK pedagogical ideas //Review of European Studies. 2015. - Т. 7. - № 4. - P. 161-171.
251. De Charms R. Personal causation: The internal affectiv determinants of behaivior [Text] / R. De Charms. – New York: Acad. Press, 1968. – 121 p.
252. Johnstone K. Impro: Improvisation and the Theatre. – New York : Theatre Arts Books, 1979. – 157 p.

253. Kucera J. Uvahy o inovácii princípov výchovy // Pedagogická revue. – 1991. – № 10. – S. 97–98.
254. Maikeplath [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.maikeplath.de> . (дата обращения: 10.02.2020)
255. Nalagaat [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// nalagaat.ru](http://nalagaat.ru). (дата обращения: 15.02.2020)
256. Rogers C.R., Lyon H.C., Tausch R. (2013) On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. Routledge. 288 p.
257. Salas Jo. Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre. – 1993. – 135 p.
258. Smith M.R. Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.). – 2006. – № 6 (5). – P. 16–20.
259. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Valeeva R.A. The category of upbringing in Russian and western studies // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. №1. P. 3-11.
260. Weinert F.E. Concept of Competence. Contribution within the OCED-Projekt Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchatel: Bundesamt fur Statistik, 1999. – 44 p.
261. White P. Personal and Social Education. Philosophical Perspectives / ed. P. White. – L., 1989. – 188 p.
262. Shustova I.Y. A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). 2003. Т. 1. № 28. - P. 51.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### 1. Методика Т.А. Фалькович «Диагностика нравственной самооценки»

*Инструкция:* Прочитайте высказывания, если вы полностью согласны с высказыванием, то оцените ваш ответ в 4 балла; если вы больше согласны, чем не согласны – оцените ответ в 3 балла; если вы немного согласны - оцените ответ в 2 балла; если совсем не согласны – оцените ответ в 1 балл. Напротив номера вопроса поставьте тот бал, на который вы оценили прочитанное высказывание.

№п/п	Высказывания	балл
1	Я часто бываю добрым со сверстниками и взрослыми	
2	Мне важно помочь однокласснику, когда он попал в беду	
3	Я считаю, что можно быть несдержанным с некоторыми взрослыми	
4	Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы наругать неприятному мне человеку	
5	Я считаю, что вежливость помогает мне хорошо себя чувствовать среди людей	
6	Я думаю, что можно выругаться на несправедливое замечание в мой адрес	
7	Если кого-то в классе дразнят, то я его тоже дразню	
8	Мне приятно доставлять людям радость	
9	Мне кажется, что нужно уметь прощать людям их отрицательные поступки	
10	Я думаю, что важно понимать других людей, даже если они неправы	

### 2. Диагностика ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство)

*Инструкция:* Из предложенных суждений, выберите только пять, которые наиболее значимы для Вас и отвечают на вопрос «Для меня важно ...?»

№	Список суждений	Отметка
1	Свободно владеть современными техническими средствами	
2	Иметь друзей и быть надежным другом	
3	Уметь реализовать себя в творчестве, в разных видах деятельности	
4	Уметь вести себя в обществе, быть воспитанным	
5	Стремиться быть здоровым.	
6	Хорошая общая обстановка в стране, в нашем обществе	
7	Получать удовольствие от жизни.	
8	Иметь твердую волю, не отступать перед трудностями.	
9	Стремиться быть собой. Иметь внутреннюю свободу и смелость, проявить себя в суждениях и действиях. Самоутвердиться.	
10	Иметь доброе сердце. Уметь сочувствовать и помогать другим людям, стараться понимать их.	
11	Быть хорошим учеником.	

12	Мои цели, уметь их добиваться, принимать продуманные решения.	
13	Быть терпимым к другим людям, другой культуре, к взглядам и мнениям других, умение прощать их ошибки и заблуждения.	
14	Риск, приключения, возможность испытать себя.	
15	Быть умным, образованным, широта знаний и представлений о мире.	

### *Дополнительная методика анализа дела в классе (урока).*

**Самоанализ (рефлексия) результатов деятельности** (методика И.П. Иванова)

1. Что понравилось и почему?
2. Что не понравилось и как этого можно было избежать?
3. Мой опыт.

### **3. Оценка микроклимата класса**

*Инструкция: Просим вас заполнить данную карту. Карта составлена по принципу полярных суждений. Слева - суждения, раскрывающие психологический климат с положительной стороны, справа - с отрицательной стороны. Между полярными суждениями расположены цифры 3-2-1-0-1-2-3. Ваша задача: 1) выбрать одно из полярных суждений (слева или справа), отражающее типичную картину взаимоотношений в вашем классе и обычного настроения в нем; 2) отметить кружком одну из цифр, которая соответствует степени выраженности каждого показателя.*

*Высокая степень выраженности – 3, средняя степень выраженности – 2, слабая степень выраженности - 1. Если вы затрудняетесь определить, какое из двух полярных суждений отражает типичный микроклимат вашего класса, то отметьте цифру 0.*

1	В классе обычно бодрое и жизнерадостное настроение.	3210123	В классе обычно настроение подавленное, мрачное.
2	В классе чувствую себя уютно.	3210123	Чувствую себя неуютно.
3	Одноклассники относятся друг к другу с симпатией.	3210123	Взаимоотношения в классе отличаются антипатией.
4	Отношения отдельных микро-групп внутри класса характеризуется взаимопониманием, сотрудничеством в общих для коллектива делах.	3210123	Группировки внутри класса конфликтуют между собой, их члены замыкаются в своих интересах, не хотят понимать других.



5	Конфликты в классе возникают редко, по серьезным причинам, разрешаются справедливо и доброжелательно.	3210123	Конфликты возникают часто, разрешаются с трудом, болезненно.
6	В критические периоды класс сплачивается, живет принципом «Один за всех и все за одного».	3210123	В трудные периоды в классе возникает рассеянность, ссоры, взаимные упреки.
7	Одноклассникам нравится бывать вместе вне уроков.	3210123	Не стремимся бывать вместе, каждый живет своими интересами.
8	Класс серьезно относится к учебе, ученики стремятся узнать новое и проявить себя в учебе.	3210123	Учеба не считается первостепенным делом, в классе хорошо учиться не поощряется.
9	Ребята принимают активное участие в общественной жизни класса, школы.	3210123	Мы пассивны в общественной жизни класса, школы.
10	В классе серьезно относятся к распределению поручений, учитываются пожелания и склонности каждого.	3210123	Поручения распределяются по принципу «Лишь бы не мне».
11	Отношения между классом и классным руководителем характеризуются доброжелательностью, пониманием, сотрудничеством.	3210123	Отношения класса с классным руководителем характеризуются антипатией, конфликтностью.

### ***Дополнительная методика анализа дела в классе (урока). «Методика САН»***

*Назначение: методика предназначена для определения психофизиологической, поведенческой и эмоциональной характеристик участника группы до, во время и после мероприятия, при определенных условиях и т.д.*

*Инструкция: вам необходимо оценить собственное самочувствие, активность и настроение по семибальной шкале, где 3 соответствует наилучшему состоянию, - 3 – наихудшему состоянию. Можете пояснить свой ответ в примечании.*

#### ***Карточка участника***

<b><i>Качества</i></b>	<b><i>Оценка</i></b>	<b><i>Примечание</i></b>
<i>Самочувствие</i>	-3 -2 -1 0 1 2 3	
<i>активность</i>	-3 -2 -1 0 1 2 3	
<i>Настроение</i>	-3 -2 -1 0 1 2 3	



Интерпретация результатов:

Выше 75 – очень высокое;

60 – 75 – высокое;

45 - 60 – среднее;

30 – 45 – ниже среднего;

15 – 30 – низкое;

До 15 – очень низкое;

### **3. Обработка данных по методике «Психологический климат»**

Для определения психологического микроклимата (ПМ) необходимо: сложить все положительные баллы (+); сложить все отрицательные баллы (-); из большей суммы вычесть меньшую; полученную сумму разделить на количество участников.

*33 и выше - высокая степень благоприятности ПМ;*

*19 - 32 баллов – средне высокая;*

*12 – 18 баллов - средняя;*

*6 - 11 баллов - средне низкая;*

*0 - 5 баллов - незначительная благоприятность ПМ.*

*Ниже 0 – неблагоприятный микроклимат*

*Неблагоприятность ПМ характеризуют баллы с отрицательным знаком.*

**Дополнительно можно увидеть** преобладающие характеристики ПМ класса по следующим направлениям:

*Ответы на вопросы 1, 2, 3, 7 – отражают в большей степени психологическую атмосферу в классе.*

*Ответы на вопросы 7, 8, 9, 10 – деятельностьную характеристику.*

*Ответы на вопросы 4, 5, 6, 11 – склонность к конфликтам.*









## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Анкета выпускника

ФИО (по желанию)

1. В каком году вы закончили школу?
2. Если в практике вашей школы применялась театральная деятельность, то в какой форме:
  - На уроке
  - Театральный кружок
  - КВН
  - Общешкольные праздники
  - Литературные гостиные
  - Литературно-музыкальные композиции
  - Иные формы (какие именно?)
3. Если вы принимали участие в этой деятельности, то в каком качестве:
  - Сценариста
  - Постановщика
  - Актера
  - Музыканта
  - Исполнителя
  - Художника
  - Организатора
  - Зрителя
  - Иное (что именно)
4. Что вам дало участие в этом процессе (даже в роли зрителя)?
  - Возможность общаться и сотрудничать с другими
  - Вы лучше узнали одноклассников
  - Вы осознали свою общность с ними
  - Нашли друзей
  - Вы лучше узнали себя (свои сильные/слабые стороны)



- Получили признание
- Раскрытие творческого потенциала
- Разочарование
- По-другому увидели учителя
- Изменился круг ваших ценностей
- Ничего
- Иное (что именно?)

5. Считаете ли вы, что театрализация важна в школе?

- Да
- Нет
- Нет однозначного ответа

6. Какую роль в театрализации должен играть взрослый (педагог, вожатый, воспитатель, руководитель кружка, инициативный родитель)

- Руководить процессом, принимать решения
- Пассивно наблюдать за происходящим
- Быть вместе с детьми, на равных участвовать в театрализации.

7. Когда вы вспоминаете о школе, об одноклассниках, есть ли место в этих воспоминаниях театральной деятельности?

- да,
- нет,
- иногда

8. С кем бы вы хотели сейчас принять участие в театрализации?

- с одноклассниками
- с выпускниками прежних лет
- с нынешними учениками
- отказался бы от этого мероприятия

9.Дата –

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**  
**РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА. НОВОГОДНИЙ ФИНАЛ**  
**ПРОЛОГ**

Две равно уважаемых семьи  
В Вероне, где встречают нас события,  
Ведут междоусобные бои  
И не хотят унять кровопролитья.

Друг друга любят дети главарей,  
Но им судьба подстраивает козни...  
Лишь Дед Мороз стоящий у дверей  
Кладет конец, непримиримой розни.

Их жизнь, любви и счастья торжество,  
И мир родни на Новогодний праздник  
На несколько часов составит существо  
Фантазии моей ... проказник.

Помилостивей к слабостям пера:  
Грехи поэта выправит игра.

**Акт 5**

**Сцена 1**

**Действующие лица:** Князь, советники.

**Место действия:** кабинет князя

**Князь**

Близка пора торжественных речей перед народом,  
И вдруг ЧП. Опять пред самым Новым Годом!  
Два малолетних вместо спорта и ученья,  
Вступают тайно в брак из-за любовного влеченья.

А после вовсе совершают суицид.  
Общественность нам это не простит!  
И непременно упрекнет правителей толпа,  
Что молодежная политика слаба.  
Идеи есть?

### **Первый советник**

Быть может, отрицать?

### **Князь**

Увы!

О происшествии прознали СМИ.

### **Второй советник**

Раз все серьезно, не позвать ли Дед Мороза?  
Ведь для страны так велика угроза...  
Он может свой волшебный посох применить  
И все несчастья разом удалить.

### **Князь**

Принципиальных возражений нет?

### **Первый советник**

Но выдержит ли годовой бюджет?

**Князь**

Для молодежи мне не жалко ничего!

Итак, решили. Мы зовем ЕГО...

**Сцена 2**

**Действующие лица:** те же и Дед Мороз.

**Место действия:** фамильный склеп Капулетти

**Дед Мороза**

Всем добрый вечер.

Дед Мороза вызывали?

**Князь**

Да.

У нас проблема. Вам она ясна?

**Дед Мороз**

Вполне. Мне приступать?

**Все остальные хором**

О да!

**Дед Дороз**

Я Дед Мороз, властитель праздника зимы,

Подвластны чудеса мне в эти дни.

Ударю оземь посохом и за мгновенье

Я возвращу сердцам влюбленных их биенье.

**Ромео и Джульетта оживают и бросаются в объятия друг друга.**

**Князь**

Vi sono molto grato! (Я Вам очень благодарен)

Как элегантно, быстро!.. Вот оплата.

Быть может, вы сведете и бюджет?

**Дед Мороз**

Увы, такого волшебства на свете нет.

**Князь**

Тогда позвольте пригласить к столу,

На пиццу, оливье и красную икру!

**Сцена 3 Заключительная**

**Действующие лица:** Князь, Дед Мороз, советники, Ромео и Джульетта, народ.

**Место действия:** большой банкетный зал

**Князь**

Прошу внимания, народ!

Год выдался тяжелым..

Вот..

Но с блеском мы преодолели все:

Улучшены условия работы,

Построено доступное жильё,

Зарплаты выше, на дорогах веселей.

WI-FI теперь существенно быстреей.

И для любимой нашей молодежи,  
Как видите, ресурсы тратим тоже.  
Ни времени ни силы не жалеем!  
И даже чудеса найти умеем!

### **Дед Мороз**

Гори же елка яркими огнями,  
И будь счастливым Новый Год!  
Ромео и Джульета снова с нами!  
Возрадуйся и возликуй народ!

**Народ радуется и ликует, все поздравляют друг друга с Новым годом.**

**Конец**