

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое
образование

Магистерская программа

Педагогика и психология
воспитания

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**

Студент

Вяйселева Алина
Маратовна

(подпись, дата)

(фио полностью)

Руководитель

док. пед. н., профессор

(подпись, дата)

Сохранов В.В.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к. п. н., доцент

(подпись, дата)

Дашкина О. М.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

док. пед. н., профессор

(подпись, дата)

Кутеева Н.Г.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от №)

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Дашкина О.М.
фамилия, инициалы)

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Г л а в а 1 Структура и содержание процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования как проблема психолого-педагогической теории и практики	13
1.1 Содержание дополнительного образования современных подростков	13
1.2 Возможности саморазвития подростков в условиях деятельности театральной студии	21
1.3 Программа взаимодействия педагогов дополнительного образования и подростков по реализации их готовности к саморазвитию в условиях театральной студии	30
Г л а в а 2 Опытнo-экспериментальное обоснование возможности реализации программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии	41
2.1 Методы и методики опытнo-экспериментальной реализации программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии	41
2.2 Организация опытнo-экспериментальной работы	56
Заключение	72
Список использованных источников	75
Приложения	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие системы образования в России характеризуется динамичным изменением ее структуры и содержания, в частности, на основе повышенного внимания государства и общества к усилению роли дополнительного образования в воспитании гармоничной и социально ответственной личности патриота Отечества.

В Концепции развития системы дополнительного образования в России, разработанной на основе Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. N 642 "О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации"; Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. N 474 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года"; государственной программы Российской Федерации "Развитие культуры", утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. N 317 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие культуры"; государственной программы Российской Федерации "Развитие образования", утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. N 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"; Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. N 326-р; Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. N 2129-р; Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. N 3081-р; Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 28

декабря 2021 г. N 3894-р; паспорта национального проекта "Образование"; паспорта национального проекта "Культура", отмечается «Целями развития дополнительного образования детей являются создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности. Целями развития дополнительного образования детей являются создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности.

Для достижения целей развития дополнительного образования детей необходимо решение следующих задач: организация воспитательной деятельности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей российского общества и государства, а также формирование у детей и молодежи общероссийской гражданской идентичности, патриотизма и гражданской ответственности; расширение возможности для использования в образовательном и воспитательном процессе культурного и природного наследия народов России; укрепление потенциала дополнительного образования в решении задач социокультурной реабилитации детей-инвалидов, расширения возможности для освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья программ дополнительного образования по всем направленностям путем создания специальных условий в образовательных организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (в том числе с использованием сетевой формы реализации образовательных программ, дистанционного обучения); включение в дополнительные общеобразовательные программы по всем направленностям компонентов, обеспечивающих формирование функциональной грамотности и навыков, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека, значимых для вхождения Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего

образования, для реализации приоритетных направлений научно-технологического развития страны.

Согласно плана мероприятий второго этапа реализации Концепции развития дополнительного образования детей на 2025–2030 годы и анализа научной литературы и педагогического опыта деятельности педагогических коллективов системы дополнительного образования определяется значимость всех ее направлений, прежде всего, художественной направленности. Ее реализация в ходе ведения образовательного процесса в театральных коллективах и студиях позволяет развивать основы сценического (актерского) мастерства: сценической речи, движения; навыков эстетической оценки произведений театрального искусства.

Художественная направленность ориентирована на развитие общей и эстетической культуры обучающихся, художественных способностей в избранных видах искусства, создание художественных образов, самореализация в творческой деятельности, формирование коммуникативной культуры.

Степень научной разработанности проблемы исследования. В исследованиях Н.И.Пирогова, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, С.Т.Шацкого были сформулированы идеи, имеющие непреходящее значение для теории дополнительного образования: общечеловеческое образование, подготовка к труду в жизни, свободная организация образовательного процесса.

Современные исследователи А.Г.Асмолов, О.С.Газман, Н. Б. Дворцовой, В.А. Завьяловой А.И.Щетинская, Е.А.Ямбург рассматривают различные аспекты и проблемные моменты реализации задач системы дополнительного образования.

Одним из наиболее известных российских педагогов, интегрировавших театр в школьное образование, является Е.А. Ямбург, рассматривавший процесс развития личности в различных формах реализации художественной направленности дополнительного образования, которой, в частности, является театральная студия, в которую приходят новые поколения

детей и молодежи с качественно обновленным содержанием целей, ценностей, направленности и смыслами саморазвития.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы и изучения практики деятельности театральных студий в системе дополнительного образования, выявлены **противоречия** между:

- содержанием Федеральных государственных образовательных стандартов в контексте метапредметных результатов обучения и воспитания подростков, предусматривающих, в частности, формирование их готовности к саморазвитию и недостаточным методическим и профессионально-педагогическим обоснованием возможностей процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях деятельности театральной студии;

- определяющей роли психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях деятельности театральной студии и недостаточной разработанностью программ реализации его взаимосвязи с развитием личности в педагогическом процессе.

Необходимость разрешения данного противоречия определила **проблему исследования**: Выявление и научное обоснование структуры, содержания и педагогических условий психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования, обеспечивающих повышение эффективности их личностного становления в процессе деятельности театральной студии.

Решение данной проблемы обусловило выбор **темы диссертационного исследования**: «Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития подростков в условиях дополнительного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии.

Объект исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования

Предмет исследования – психолого-педагогическое сопровождение саморазвития подростков в условиях театральной студии

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии будет эффективным, если:

- определены и обоснованы возможности психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии;

2) выявлены и охарактеризованы структура и содержание процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии;

3) теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена программа процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии.

Для реализации цели исследования были определены следующие **задачи**:

1) определить и теоретически обосновать возможности психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии;

2) выявить и охарактеризовать структуру и содержание процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии;

3) теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход (В. Г. Афанасьев, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин, С. Л. Рубинштейн), смысловой подход к поколенческой

коммуникации (Д. А. Леонтьев); понятие самоопределения А. В. Петровского, концепция возрастных кризисов Л. С. Выготского.

- Личностно-ориентированная педагогика — В.В. Сериков. Е.В. Бондаревская. И.С. Якиманская. - дополнительное образование рассматривается как создание условий для развития личности с учётом её индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций.

- Культурологический подход — В. С. Библер, Д. Б. Кабалевский, С. Ю. Курганов, Б. М. Неменский, Б. С. Гершунский - предполагающий отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости.

- **Полисубъектный (диалогический) подход** — В. А. Сластенин отношения педагога и ребёнка рассматриваются через призму субъект-субъектных (партнёрских, равноправных) отношений, при которых педагог не воспитывает, не учит, а стимулирует активность ребёнка к саморазвитию.

- **Индивидуально-творческий подход** — Ш.А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, О. С. Газман, И.П. Волков, Е.И. Ильин. Предполагает мотивацию учебной и других видов деятельности, выявление способностей личности, создание условий для её саморазвития.

Методы и методики исследования:

- теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; системный;

- эмпирические – наблюдение опрос, оценка и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, контрольные срезы, специальные упражнения, элементы геймификации и визуализации.

Методики: Для детального анализа были выбраны корреляции со значением модуля коэффициента корреляции 0.5 и выше. Оценка статистической значимости коэффициентов корреляции проводилась при помощи распределения Стьюдента с n-2 степенями свободы. В качестве базового заданного уровня значимости принималось значение 0.05.

В качестве методик исследования были использованы:

1. Комплексная методика Е.Б. Фанталовой по изучению ценностных ориентаций и уровня внутриличностной конфликтности [46], включающий четыре теста:

- «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»;
- «Семь состояний»;
- «Шкала оценки дискомфорта»;
- «Свободный выбор ценностей».

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

- Тест подростковой саморегуляции (The Adolescent Self-Regulatory Inventory, K.L. Moilanen, 2007 г.) [56];
- Методика метакогнитивной включённости в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, G. Schraw и R.S. Dennison, 1994 г.) [57];
- Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale, Learning dynamics, 2002 г.) [54].

Для детального анализа были выбраны корреляции со значением модуля коэффициента корреляции 0.5 и выше. Оценка статистической значимости коэффициентов корреляции проводилась при помощи распределения Стьюдента с $n-2$ степенями свободы. В качестве базового заданного уровня значимости принималось значение 0.05.

Этапы исследования: Исследование проводилось с 2024 по 2026 гг.

На первом этапе осуществлялся теоретический обзор научной литературы по проблеме исследования. Проведен констатирующий эксперимент.

На втором этапе на основе результатов констатирующего эксперимента и анализа состояния проблемы в педагогической теории и практике был проведен формирующий эксперимент, основанный на организации и

разработке программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации.

На третьем этапе проводился анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы; осуществлялось оформление текста магистерской диссертации и научного доклада.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ ДО ШРДТ города Пензы им. Ю.Е. Яничкина.

Научная новизна работы заключается в том, что:

- обосновано понятие «психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии», под которым мы понимаем целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия участников процесса в театральной студии; проявляемой осознанной активности в коммуникативном партнерском соотношении способностей;
- определена структура и взаимосвязь личностной (мотивационно-ценностный и рефлексивный) и социальной (познавательный и личностно-деятельностный) компоненты психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии;
- разработана программа психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии.

Теоретическая значимость заключается в приращении педагогической теории и практики положениями о психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации; в том, что в работе на основе обобщения выводов и результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме обоснованы концептуальные аспекты реализации программы исследуемого процесса.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и реализации программы психолого-педагогического сопровождения

саморазвития подростков в условиях театральной студии в процессе межпоколенческой социальной коммуникации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась методологической и теоретической обоснованностью исходных положений исследования, использованием комплекса взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели, задачам и предмету исследования, применением апробированных психодиагностических методик, достаточным объемом экспериментальных данных, сочетанием качественного и количественного анализа результатов исследования, а также использованием методов математической статистики при обработке полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития подростков в условиях театральной студии представляет собой целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия участников, проявляемой осознанной активности в коммуникативном партнерском соотношении способностей.
2. Структура психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии включает личностный (мотивационно-ценностный и рефлексивный) и социальный (познавательный и личностно-деятельностный) компоненты.
3. Реализация разработанной программы психолого-педагогического сопровождения способствует позитивной динамике саморазвития подростков.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения работы обсуждались на конкурсе исследовательских проектов «Ректорские гранты» среди обучающихся Пензенского государственного университета, а также на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования», где работа «Особенности воспитания в системе

дополнительного образования» была удостоена 3 степени в секции «От психолого-педагогического исследования к практике образования». По теме работы опубликована статья: Вьяселева А. М. Особенности воспитания в системе дополнительного образования / А. М. Вьяселева, О. Г. Груздова // *Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность : сборник статей XI Всероссийской научно-практической конференции* (г. Пенза, 25–26 февраля 2025 г.). — Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2025. — С. 35–40

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

1.1 Содержание дополнительного образования современных подростков

Дополнительное образование подростков в современной педагогике рассматривается как особая подсистема образования, в которой ведущими характеристиками становятся вариативность, добровольность участия, ориентация на интерес, свободный выбор содержания и форм деятельности, практико-ориентированность и высокая степень субъектной включенности обучающегося [2; 7; 42].

Если общее образование в первую очередь решает задачу достижения базовых образовательных результатов, то дополнительное образование создает пространство расширения индивидуального опыта, проб и социальных ролей, не всегда возможных в рамках учебного класса. В этой системе подросток получает право не только усваивать заданное содержание, но и выбирать направление деятельности, темп продвижения, способы самопрезентации, формы участия в коллективных проектах. Именно поэтому дополнительное образование все чаще описывается как среда индивидуализации и персонализации, в которой становится возможным проектирование личного образовательного маршрута, опирающегося на интересы, способности и жизненные смыслы ребенка [11; 52; 41].

Подростковый возраст как этап развития обладает рядом характеристик, делающих обращение к дополнительному образованию особенно востребованным. В этот период усиливается стремление к самостоятельности, растет чувствительность к оценке и признанию со стороны сверстников,

обостряется потребность в самоопределении, экспериментировании с ролями и образами собственного «Я» [51; 14; 47].

Подросток начинает более осознанно соотносить собственные возможности и притязания, сравнивать себя с другими, искать области успеха и значимости. В то же время типичная для школьного обучения регламентированность и преобладание внешней оценки нередко ограничивают переживание выбора и личного авторства. Дополнительное образование способно компенсировать этот дефицит за счет более свободной организации деятельности, смены ролей и перехода от учебного задания к личностно значимому проекту [17; 32]. В этом смысле речь идет не о внешнем «добавлении» кружков и секций к школьной жизни, а о создании пространства, где подросток может прожить опыт собственной активности, инициативы, ошибочного, но ценного поиска и рефлексивного пересмотра своих решений [40; 29].

Культурно-исторический подход позволяет увидеть в дополнительном образовании важный механизм опосредованного развития высших психических функций. По мысли Л.С. Выготского, развитие ребенка происходит не изнутри само по себе, а в системе социальных отношений, культурных средств и совместной деятельности, где внешние формы взаимодействия постепенно интериоризируются и становятся внутренними регуляторами поведения и мышления [16]. Для подростка особенно значимы такие формы деятельности, в которых взрослый не только передает образец, но и организует пространство сотрудничества, проб, обсуждения и смыслопорождения. В этом отношении дополнительное образование создает особую «зону ближайшего развития», поскольку в нем чаще встречаются смешанные по сложности задачи, коллективные проекты, публичные презентации, ситуации выбора и обратной связи, требующие не только знания, но и саморегуляции, коммуникативной координации, волевого усилия [16; 11]. Тем самым дополнительное образование может рассматриваться как пространство выращивания субъектности, когда подросток действует на

границе уже освоенного и только формирующегося, а педагог становится не контролером, а организатором условий роста [17].

С позиции деятельностного подхода развитие личности связано с включенностью в содержательную, мотивированную и общественно опосредованную деятельность, в которой формируются новые отношения человека к себе, к другим и к миру [29; 40]. Существенно, что дополнительное образование предлагает подростку не абстрактную учебную задачу, а деятельность, имеющую переживаемый результат: спектакль, выставку, проект, исследование, музыкальное выступление, волонтерскую акцию, медиапродукт. В таких формах подросток видит связь между усилием и результатом, между своей ролью и общим делом, между личным интересом и социальной значимостью. Это повышает внутреннюю мотивацию и создает условия для перехода от внешне заданных целей к самопоставленным задачам [11; 42]. Когда подросток не просто присутствует на занятии, а влияет на содержание работы, предлагает идеи, участвует в распределении функций, оценивает собственный вклад и получает опыт публичного результата, деятельность становится личностно развивающей. Следовательно, существенным критерием качества дополнительного образования выступает не количество мероприятий, а степень реального включения подростка в целостный цикл замысла, действия, рефлексии и преобразования опыта [41; 15].

Личностно ориентированный подход подчеркивает, что образовательный процесс должен строиться с учетом индивидуального опыта, интересов, ценностей и темпа развития обучающегося, а также признавать его право на собственную позицию, выбор и смыслообразование [52; 41; 15]. В условиях дополнительного образования этот подход получает особенно благоприятную почву, поскольку сама логика участия в программе основана на добровольности и внутренней заинтересованности. Однако добровольность сама по себе не гарантирует саморазвития. Необходимы такие педагогические условия, при которых выбор становится осмысленным,

интерес — устойчивым, а возникающие трудности не приводят к уходу из деятельности, а превращаются в точки роста. Здесь важна педагогическая поддержка, трактуемая О.С. Газманом как помощь ребенку в обнаружении собственных возможностей, осмыслении проблемной ситуации и поиске приемлемого способа действия без подмены его инициативы взрослым [17]. В дополнительном образовании такая поддержка проявляется в деликатном сопровождении индивидуального продвижения, в признании малых шагов успеха, в предоставлении пространства для ошибки и переопределения целей. Особенно значима она в подростковом возрасте, когда колебания самооценки, страх оценки и зависимость от мнения группы могут сдерживать развитие активности.

Современная отечественная педагогическая мысль показывает, что дополнительное образование выполняет не только функцию расширения досуга, но и функцию формирования субъектности, социальной включенности и проектного отношения подростка к собственному будущему [11; 32; 7]. Эта логика согласуется с традицией понимания воспитания как становления человека в культуре и деятельности [18; 33]. Отсюда следует, что содержание дополнительного образования современных подростков не должно сводиться к узкой тренировке навыка; его задача — удерживать связь между конкретной деятельностью и более широкими личностными результатами: рефлексией, ценностным выбором, коммуникацией, саморегуляцией, умением работать в команде, способностью доводить дело до результата и осмыслять собственный опыт [3; 8].

Значимой особенностью современного подросткового опыта является одновременное расширение коммуникативных возможностей и рост рисков поверхностной включенности, фрагментированности внимания, тревожности и дефицита устойчивых офлайн-сообществ. Цифровая среда предоставляет подростку многочисленные каналы самопрезентации, но нередко усиливает зависимость от внешней оценки, ускоренную смену впечатлений и склонность к ситуативному самоутверждению [32; 47]. В этих условиях дополнительное

образование приобретает функцию создания психологически безопасного и ценностно насыщенного пространства реального общения, где отношения строятся не на мгновенной реакции аудитории, а на совместном деле, взаимной ответственности и постепенном освоении культуры сотрудничества. Особенно важны такие формы работы, в которых подросток не только получает впечатления, но и учится удерживать длительную цель, взаимодействовать с партнерами, проживать неуспех, возвращаться к сложной задаче и видеть динамику собственного роста [31; 28]. Иными словами, содержание дополнительного образования должно компенсировать те дефициты саморегуляции и рефлексии, которые могут усиливаться в условиях цифровой насыщенности современной подростковой жизни.

Содержательно дополнительное образование современных подростков целесообразно описывать как многокомпонентную систему, включающую познавательный, коммуникативный, творческий, ценностно-смысловой и социально-практический блоки. Познавательный блок связан с расширением кругозора и освоением специальных способов действия; коммуникативный — с опытом взаимодействия, обратной связи и кооперации; творческий — с преобразованием материала и созданием нового продукта; ценностно-смысловой — с осмыслением мотивов, отношения к себе и другим; социально-практический — с переживанием общественной значимости результата и ответственности за него [42; 18; 15]. Для подростка принципиально, чтобы эти блоки были не разорваны, а соединены в одном образовательном опыте. Когда программа строится только вокруг техники или, наоборот, исключительно вокруг эмоциональной атмосферы, ее развивающий потенциал снижается. Следовательно, современное дополнительное образование требует интеграции предметного содержания и психолого-педагогических механизмов сопровождения, позволяющих увидеть за освоением навыка внутреннее движение личности [11; 52].

Особое значение имеет проблема оценки результатов дополнительного образования. Традиционные показатели посещаемости, участия в конкурсах и

количества мероприятий дают лишь внешнее представление об активности обучающихся и не раскрывают внутренней динамики саморазвития. Между тем для подростка важны именно такие изменения, как рост осознанности целей, расширение репертуара саморегуляции, повышение уверенности в коммуникации, способность к рефлексии своих сильных и слабых сторон, готовность принимать обратную связь и использовать ее для движения вперед [46; 31; 39]. Это означает, что содержание дополнительного образования должно проектироваться вместе с системой диагностики и самооценки. Идея образовательного следа здесь оказывается более продуктивной, чем идея разового результата: важно не только то, что подросток сделал, но и то, каким он стал в процессе. В этом отношении психолого-педагогическое сопровождение выступает не внешним приложением к программе, а ее внутренней структурной частью, задающей логику наблюдения, поддержки и интерпретации индивидуального прогресса [25; 34].

Таким образом, содержание дополнительного образования современных подростков следует понимать, как целостно организованный опыт добровольной, лично значимой и общественно опосредованной деятельности, обеспечивающей условия для самопознания, самовыражения, самоорганизации и социального взаимодействия. Его развивающий потенциал раскрывается в наибольшей степени тогда, когда образовательная среда сочетает свободу выбора и педагогическую поддержку, эмоциональную насыщенность и структурированность, коллективное творчество и индивидуальную ответственность, предметный результат и рефлексивное осмысление процесса [16; 17].

В таком понимании дополнительное образование становится не «дополнением» к школе, а пространством личностного становления подростка. Для настоящего исследования этот вывод принципиален, поскольку именно в логике такого понимания будет далее рассматриваться театральная студия как особая форма дополнительного образования,

обладающая высокими возможностями сопровождения саморазвития подростков.

Еще одна важная характеристика содержания дополнительного образования подростков связана с его социализирующей функцией. В отличие от учебного класса, где взаимодействие во многом регулируется расписанием, программой и системой оценивания, объединения дополнительного образования чаще строятся вокруг общего интереса и совместного дела. Это создает иной тип сообщества — не случайного возрастного соседства, а группы, соединенной общей целью и внутренне принимаемыми нормами. Для подростка такая среда имеет особую ценность: именно в ней он может осваивать более зрелые формы участия, ответственности и признания, чем те, которые доступны в ситуации обязательного школьного обучения [32; 49]. В дополнительном образовании подросток не просто «посещает занятие», а постепенно входит в определенную микрокультуру: учится быть членом творческой команды, переживать общую репутацию коллектива, соотносить личные амбиции с интересами группы. Социализация здесь осуществляется не назидательно, а через практику и отношения, что делает ее особенно результативной.

Содержательное наполнение программ дополнительного образования должно учитывать и вопрос доступности. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года подчеркивает необходимость обеспечения равных возможностей для детей вне зависимости от места проживания, социального положения семьи и особых образовательных потребностей [7]. Для подростков это означает не только формальную возможность записаться в объединение, но и наличие таких педагогических форм, которые позволяют удерживать участие детей с различным уровнем стартовой подготовки, уверенности и культурного капитала. Слишком ранняя ориентация исключительно на конкурсный результат способна сузить развивающий потенциал системы, превращая дополнительное образование в пространство отбора, а не роста. Поэтому

современные программы должны сочетать вариативность входа, поддерживающие форматы адаптации и возможность для подростка перейти от позиции неуверенного новичка к позиции активного участника и автора собственного маршрута [17; 41].

Наконец, содержание дополнительного образования современных подростков нельзя рассматривать вне более широкого контекста государственной образовательной и культурной политики. Государственная программа «Развитие образования» ориентирует систему на создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, а Стратегия развития воспитания — на поддержку инициативы, гражданской ответственности, культурной идентичности и самостоятельности детей и молодежи [6; 8]. Стратегия государственной культурной политики до 2030 года подчеркивает значение приобщения детей к культурным ценностям и развитию творческого потенциала как условия сохранения и обновления культурной среды страны [9]. Следовательно, дополнительное образование подростков должно проектироваться на пересечении образовательных, воспитательных и культурных целей. Это усиливает значимость тех программ, которые способны соединять личностное становление подростка с его включением в живую культурную практику.

С точки зрения индивидуализации содержания дополнительного образования важным становится понятие персонального образовательного маршрута. Для подростка маршрут в системе дополнительного образования не ограничивается набором формальных записей в объединении; он включает историю личных проб, смену интересов, опыт успеха и разочарования, встречи с педагогами и сверстниками, которые оказываются значимыми для самоопределения. Поддержка такого маршрута предполагает, что педагог видит в подростке не только исполнителя программы, но и человека с меняющейся мотивацией, скрытыми ресурсами и уникальным темпом взросления. Отсюда вытекает требование гибкости программ, возможности возврата к интересу после паузы, сочетания групповых форм с

индивидуальными задачами, а также признания права подростка на осмысленный выбор и переопределение траектории [52; 17]. В противном случае дополнительное образование рискует воспроизвести жесткие сценарии школьного нормирования, утрачивая собственную развивающую специфику.

Содержательная зрелость современного дополнительного образования проявляется также в переходе от мероприятийного подхода к подходу результатов личностного развития. Для подростка сам факт участия в концерте, фестивале или постановке важен, но педагогически еще важнее, какие внутренние изменения сопровождают это участие: научился ли он сотрудничать, стал ли более устойчивым к трудности, смог ли осмыслить свой опыт, появилось ли у него чувство авторства и ответственности. Поэтому при проектировании программ дополнительного образования следует сознательно включать личностные результаты в систему целей и критериев эффективности, не противопоставляя их предметным достижениям [42; 11]. Такая логика полностью соответствует современным государственным приоритетам, ориентирующим образование на развитие талантов, самореализации и воспитание социально ответственной личности [3].

1.2 Возможности саморазвития подростков в условиях деятельности театральной студии

Театральная студия как форма дополнительного образования обладает особым педагогическим статусом, поскольку объединяет художественную, коммуникативную, игровую, телесную и рефлексивную составляющие в одном образовательном процессе. В отличие от многих других направлений, театр требует одновременного включения речи, движения, воображения, внимания, памяти, эмоциональной отзывчивости, способности слышать партнера и соотносить собственное действие с общим замыслом постановки [43; 22]. Именно эта интегративность делает театральную деятельность уникальным пространством саморазвития подростка. Подросток приходит в

студию не только для овладения сценическими приемами, но и для освоения новых способов присутствия в группе, самопредъявления, переживания успеха и неуспеха, работы с волнением, принятия роли и выхода за пределы привычного образа себя. В условиях сцены он сталкивается с необходимостью одновременно быть собой и выходить за рамки непосредственного «я», что создает богатую почву для формирования рефлексии, самосознания и произвольной регуляции поведения [16; 40].

В культурно-исторической логике театральная деятельность может рассматриваться как пространство опосредованного развития, в котором роль, текст, мизансцена, партнерское действие и зритель выступают культурными средствами преобразования внутреннего опыта подростка. Переживая роль, подросток не просто воспроизводит готовый образ, а осваивает иной способ видения ситуации, мотивов, чувств и отношений. Это расширяет его способность к децентрации, то есть к выходу за пределы собственной непосредственной позиции, что принципиально важно для развития эмпатии и социального мышления [16; 12]. Работа над ролью требует задавать вопросы о мотивах героя, скрытых смыслах слов и поступков, логике отношений и контексте действия. Тем самым театральная практика стимулирует переход от ситуативного восприятия к более сложному, интерпретативному пониманию человеческого поведения. Для подростка, который находится в периоде активного формирования образа мира и собственного места в нем, такая практика становится ресурсом личностного взросления. Она помогает не только выражать эмоции, но и осмыслять их, сравнивать разные позиции и строить более дифференцированное отношение к себе и другим [14; 22].

Особое значение театральной студии связано с развитием коммуникативной компетентности. Театр по своей природе диалогичен: репетиционный процесс, этюдная работа, сценическое взаимодействие, обсуждение замысла, анализ эпизодов и совместное создание спектакля требуют постоянной координации действий и смыслов между участниками [12; 22]. Подросток учится слушать и слышать, соотносить собственную

инициативу с логикой общего действия, принимать правила ансамбля, удерживать внимание к невербальным сигналам партнера, управлять интонацией, темпом, паузой, выразительностью. Это не только сценические умения, но и навыки межличностного взаимодействия, которые оказываются переносимыми в широкий круг жизненных ситуаций. В отечественной театрально-педагогической традиции сценическое действие последовательно рассматривается как средство развития речи, диалогичности, культуры сотрудничества и ответственности за совместный результат [43; 33; 22]. Для подростка это особенно значимо, поскольку именно коммуникативные успехи и неудачи часто становятся ядром его самооценки и переживания социальной компетентности.

Театральная деятельность является сильным ресурсом развития саморегуляции. Любая постановка предполагает режим регулярных репетиций, удержание перспективной цели, распределение усилий во времени, преодоление утомления, концентрацию внимания в ситуации многозадачности, а также способность управлять тревогой и сценическим волнением [31; 43]. Подросток учится подчинять импульсивные реакции художественной задаче: не перебивать партнера, выдерживать паузу, вовремя вступать, следить за логикой сцены, контролировать жест, голос, темп, память текста. Такой опыт формирует навыки краткосрочной и долгосрочной саморегуляции, необходимые для подросткового развития [31]. При этом саморегуляция в театре не носит сугубо дисциплинарного характера; она становится внутренне мотивированной, поскольку связана с переживаемой ценностью результата и включенностью в общий творческий процесс. Подросток регулирует себя не ради формального соответствия требованию взрослого, а ради качества роли, доверия партнеров и успеха общего дела. Именно такое превращение внешней организации во внутреннюю самодисциплину является существенным показателем саморазвития [29].

Значительным ресурсом театральной студии является развитие рефлексии и метакогнитивной включенности. Репетиционный процесс

регулярно ставит подростка в ситуацию анализа собственных действий: почему сцена не работает, что мешает выразительности, как воспринимается образ со стороны, какие способы помогают запомнить текст, как управлять вниманием на сцене, как перестроить действие после замечания педагога. Эти вопросы связаны не только с конкретной техникой исполнения, но и с осознанием собственных когнитивных и поведенческих стратегий, что в отечественной психологии рассматривается как важная характеристика метакогнитивных процессов личности [28]. Театр делает рефлексию практической и телесно переживаемой: подросток видит и чувствует последствия разных способов действия, сравнивает версии исполнения, учится наблюдать себя в процессе и после него. При грамотной педагогической организации обсуждение репетиций, видеоразборы, актерские дневники, карты прогресса и коллективные рефлексивные круги становятся важными инструментами формирования навыка осмыслять собственное развитие. Это принципиально отличает театральную студию от развлекательной активности: здесь переживание и анализ соединены в единый образовательный цикл [28; 22].

Не менее важна роль театра в становлении ценностно-смысловой сферы подростка. Обращение к драматическому материалу, анализ поступков персонажей, проживание моральных конфликтов, обсуждение выбора героя, его ответственности и последствий действий создает условия для расширения нравственного опыта подростков [45; 49]. В художественном действии подросток получает возможность безопасно исследовать сложные темы — справедливость, доверие, предательство, достоинство, принятие, страх, свободу, любовь, взросление. При этом обсуждение носит не абстрактный, а лично проживаемый характер, поскольку каждый сценический эпизод требует внутреннего отношения и эмоционального включения. Такая работа способствует развитию личностных смыслов и более зрелой системы ценностных предпочтений. В терминах Е.Б. Фанталовой можно сказать, что театр создает пространство осознания значимости тех или иных жизненных

сфер и соотнесения желаемого с доступным, идеального — с реальным [46]. Именно это делает театральную студию продуктивной средой сопровождения саморазвития: личностный рост происходит здесь через смысловую работу, а не только через совершенствование техники выступления.

Театр выступает и как пространство телесного раскрепощения, что для подростков имеет особую психологическую ценность. Подростковый возраст нередко сопровождается повышенной телесной скованностью, неуверенностью в собственной внешности, острым переживанием чужого взгляда и страхом неловкости. Пластические упражнения, сценическое движение, работа с позой, пространством, ритмом, дыханием помогают подростку восстановить контакт с телом как с выразительным и управляемым ресурсом, а не только как с источником тревоги или стыда [43; 22]. В результате снижается избыточная зажатость, растет уверенность в невербальном самопредъявлении, улучшается способность владеть собой в ситуации публичности. Этот аспект театральной студии часто недооценивается, хотя именно через телесную уверенность подросток нередко впервые переживает опыт внутренней устойчивости. Психолого-педагогическое сопровождение в данном случае должно быть особенно деликатным: важно не форсировать раскрепощение, а обеспечивать безопасный темп включения, уважение личных границ и постепенное расширение диапазона выразительности [10]. Возможности театральной студии по развитию компонентов готовности к саморазвитию указаны в таблице 1.

Таблица 1 – Возможности театральной студии по развитию компонентов готовности к саморазвитию

Компонент саморазвития	Педагогические возможности театральной студии	Типичные формы работы
Ценностно-мотивационный	Придание личного смысла участию через образ, тему, роль, событие показа	Обсуждение замысла, выбор материала, рефлексивные беседы
Рефлексивный	Осмысление своих состояний, удач и затруднений в процессе репетиции	Круг рефлексии, актерский дневник, видеоразбор
Саморегуляционный	Удержание цели, контроль волнения, дисциплина подготовки	План подготовки, дыхательные техники, репетиционные чек-листы
Метакогнитивный	Осознание собственных стратегий запоминания, концентрации и вхождения в образ	Карты роли, самоотчет о стратегии, листы самонаблюдения
Коммуникативно-деятельностный	Согласование действий с партнером, умение слушать и давать обратную связь	Парные этюды, ансамблевые задания, взаимная оценка

Существенный потенциал театральной студии связан с коллективным характером творческого продукта. Спектакль, этюд, сценическая композиция, публичное выступление всегда создаются совместно, а это значит, что каждый подросток оказывается включенным в систему реальной взаимозависимости. Даже ярко выраженная индивидуальная роль не может быть реализована вне

ансамбля, общей драматургии и согласованной работы всех участников. Такой формат помогает подростку перейти от эгоцентрического переживания собственной значимости к более зрелому пониманию своей роли в общем деле [29; 15]. Вместе с тем коллективное творчество создает и педагогические риски: конкуренцию за внимание, болезненную чувствительность к распределению ролей, конфликты, переживание неуспеха и сравнений. Поэтому развивающий потенциал театральной студии раскрывается не автоматически, а при наличии педагогического сопровождения, которое помогает переводить напряжение в предмет обсуждения, учить конструктивной обратной связи, поддерживать баланс между индивидуальным проявлением и командной кооперацией [17; 42].

Перспективным направлением современной театральной педагогики является использование импровизации, игровых форм, визуализации и элементов проектной работы. Импровизационные упражнения расширяют поведенческий репертуар подростка, развивают гибкость мышления, способность быстро ориентироваться в ситуации неопределенности, принимать решение и доверять собственному творческому импульсу. В отечественной театрально-педагогической практике импровизация рассматривается как ресурс раскрепощения, смыслового поиска и развития творческой самостоятельности обучающихся [43; 22]. Включение визуальных досок замысла, раскадровок, маршрутных листов роли, символических карт персонажа усиливает рефлексивный и метакогнитивный аспект работы, позволяя подростку осмыслять процесс подготовки образа и видеть динамику собственного продвижения [28]. Тем самым театральная студия становится пространством не только художественного исполнения, но и осознанного проектирования собственного развития.

Следовательно, возможности саморазвития подростков в условиях деятельности театральной студии определяются комплексом взаимосвязанных факторов: интеграцией эмоционального, когнитивного, телесного и коммуникативного опыта; высокой личностной значимостью

творческого результата; необходимостью саморегуляции и сотрудничества; регулярной рефлексией и получением обратной связи; проживанием ценностных и ролевых коллизий в безопасном художественном пространстве [16; 43; 31; 28].

Именно поэтому театральная студия может рассматриваться как одна из наиболее емких форм дополнительного образования для сопровождения саморазвития подростков. Однако для реализации этого потенциала необходима специально спроектированная программа взаимодействия педагога и подростков, обеспечивающая целостность целей, методов, диагностики и критериев эффективности.

Отдельного внимания заслуживает феномен публичности, присущий театральной студии. Для многих подростков именно публичное выступление становится ситуацией предельного личностного напряжения: в нем сходятся страх оценки, потребность в признании, неуверенность в теле и голосе, тревога ошибки, а также желание быть увиденным и услышанным. При системной педагогической поддержке сцена превращается из источника фрустрации в пространство формирования устойчивости и самоэффективности. Подросток постепенно осваивает алгоритмы подготовки, дыхательные и концентрационные приемы, способы переработки волнения, опыт выхода из ошибки и восстановления контакта со зрителем. Такой опыт имеет универсальную ценность и выходит далеко за пределы собственно театральной компетенции: он повышает готовность к публичному общению, защите проекта, участию в дискуссии, собеседовании, волонтерской и лидерской активности [31; 39; 22]. Тем самым театр способствует развитию внутренней уверенности, основанной не на абстрактных аффирмациях, а на пережитом опыте преодоления.

Театральная студия также обладает значительным потенциалом речевого развития подростков. Работа над дикцией, дыханием, интонацией, логикой текста, подтекстом, адресностью высказывания и точностью словоупотребления формирует не только сценическую, но и повседневную

культуру речи. Для подростка это особенно важно, поскольку именно в этом возрасте речь становится инструментом самопредъявления, защиты позиции, выстраивания отношений и культурного самоопределения. Освоение выразительной, связной и адресной речи укрепляет уверенность в коммуникации и способствует более зрелому переживанию собственного авторства [45; 43]. При этом педагогически важно, чтобы речевая работа не сводилась к механическому «исправлению» подростка; гораздо продуктивнее она разворачивается в логике раскрытия индивидуального голоса, поиска точного высказывания и развития способности быть услышанным в группе и на сцене. В этой перспективе театр становится пространством культурной работы со словом и смыслом одновременно.

Вместе с тем необходимо учитывать, что театральная среда может порождать и специфические риски: избыточную зависимость от оценки педагога и зрителя, болезненное переживание распределения ролей, формирование неустойчивой самооценки, построенной исключительно на внешнем успехе, и даже эмоциональное выгорание при чрезмерной постановочной нагрузке. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение должно включать не только стимулирование активности, но и профилактику этих рисков. Педагогически недопустимо превращать театральную студию в пространство жесткой селекции, где значимость подростка определяется размером роли или частотой публичного признания. Подлинно развивающая студийная среда строится на признании разнообразия вкладов: сценических, организационных, творческих, рефлексивных, коммуникативных. Для одних подростков ценным результатом станет яркая роль, для других — преодоление стеснения и готовность выйти на сцену, для третьих — освоение культуры сотрудничества и ответственности. Такая этика сопровождения принципиальна для сохранения развивающего потенциала театра [10; 17].

Еще одним важным механизмом саморазвития в театральной студии является формирование идентичности через художественное высказывание. Подросток, участвующий в выборе материала, интерпретации персонажей,

создании сценического образа и обсуждении темы постановки, получает опыт выражения собственной позиции в культурной форме. Это особенно значимо в подростковом возрасте, когда поиск ответа на вопрос «кто я?» тесно связан с потребностью быть не только увиденным, но и понятым. Художественное высказывание позволяет соединить личный опыт с культурным текстом, а значит — пережить себя как субъекта, способного придавать смысл происходящему, а не только реагировать на него [12; 11]. Такой опыт усиливает внутреннюю целостность и способствует формированию более устойчивого образа себя.

Театральная студия может выступать и средой инклюзивного взаимодействия, если педагог сознательно проектирует участие подростков с разными стартовыми возможностями, темпераментом, уровнем уверенности и коммуникативной активности. Театр допускает разнообразие вкладов: кто-то ярче проявляется в пластике, кто-то — в речи, кто-то — в организации и композиции сцены, кто-то — в создании атмосферы групповой поддержки. Осознание этого разнообразия помогает разрушать жесткие иерархии «талантливых» и «обычных» участников и создает более гуманную педагогическую культуру. Для саморазвития подростка принципиально важно переживание собственной значимости не только при условии внешнего лидерства, но и как признания уникального способа участия в общем деле [10; 15].

1.3 Программа взаимодействия педагогов дополнительного образования и подростков по реализации их готовности к саморазвитию в условиях театральной студии

Разработка программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в театральной студии предполагает переход от общего признания развивающего потенциала театра к конкретному педагогическому проектированию. Такая программа должна отвечать сразу

нескольким требованиям: учитывать возрастные особенности подростков; опираться на культурно-исторический, деятельностный и личностно ориентированный подходы; быть встроенной в реальную логику работы студии; включать диагностические, развивающие и рефлексивные механизмы; обеспечивать не эпизодическое воздействие, а системную динамику личностного продвижения [16; 17; 41; 25]. В настоящем исследовании программа понимается как целостная модель взаимодействия педагогов дополнительного образования и подростков, направленная на поддержку их готовности к саморазвитию через театральную деятельность. Ключевым объектом сопровождения выступает не успешность выступления сама по себе, а внутренняя готовность подростка осознавать свои цели, принимать обратную связь, регулировать собственное поведение, включаться в совместную деятельность и использовать творческий опыт для личностного роста [31; 28].

Целевым ориентиром программы является развитие готовности подростков к саморазвитию. Под этой готовностью в работе понимается интегративное личностное образование, включающее: ценностно-мотивационный компонент (интерес к самопознанию, значимость личностного роста, принятие ценности усилия и развития); рефлексивный компонент (способность осмыслять свои состояния, достижения, затруднения и способы действия); саморегуляционный компонент (умение удерживать цель, планировать, контролировать импульсивные реакции, доводить начатое до результата); метакогнитивный компонент (осознание собственных стратегий учения и творческой работы); коммуникативно-деятельностный компонент (готовность к сотрудничеству, обратной связи, распределению ролей и ответственности в группе) [46; 31; 28; 39]. Такая структура позволяет уйти от неопределенного понимания саморазвития и перевести задачу сопровождения в операциональный план, где каждое направление получает собственные педагогические средства и диагностические индикаторы.

Программа строится на ряде принципов. Во-первых, это принцип субъектности: подросток рассматривается не как объект формирования, а как участник, соавтор и интерпретатор собственного развития [11; 17]. Во-вторых, принцип добровольной активности: развитие возможно лишь при внутренней включенности, поэтому педагог организует пространство выбора, а не навязывания. В-третьих, принцип опоры на сильные стороны и зону ближайшего развития: сопровождение исходит из уже имеющихся ресурсов подростка, постепенно усложняя задачи и помогая ему обнаруживать возможности дальнейшего роста [16]. В-четвертых, принцип событийности: личностные изменения поддерживаются через участие в значимых для группы и самого подростка творческих событиях — показах, репетиционных марафонах, мастерских, обсуждениях, публичных презентациях. В-пятых, принцип рефлексивной обратной связи: каждый существенный этап работы сопровождается анализом переживаний, действий и результатов. В-шестых, принцип психологической безопасности: уважение границ, принятие ошибки как ресурса развития, недопустимость публичного унижения, сравнения по типу «лучше — хуже», стигматизации роли или сценической неудачи [10; 17].

Содержательно программа включает три взаимосвязанных блока: диагностико-рефлексивный, развивающе-деятельностный и проектно-результативный. Диагностико-рефлексивный блок направлен на первичное выявление особенностей подростков, их мотивации, уровня саморегуляции, коммуникативной уверенности и отношения к собственному развитию; он же предполагает ведение актерских дневников, карт самооценки, рефлексивных листов и регулярные обсуждения динамики участия [46; 28]. Развивающе-деятельностный блок охватывает систему упражнений, этюдов, тренингов и репетиционных форм, адресованных различным компонентам готовности к саморазвитию. Проектно-результативный блок связан с созданием творческого продукта и анализом индивидуального вклада каждого участника, а также с переводом сценического опыта в язык личностных выводов и дальнейших целей. Такая трехблочная модель позволяет

удерживать баланс между изучением подростка, его развитием в процессе деятельности и фиксацией результата как основания для нового витка саморазвития [25]. Структурно-функциональная модель программы психолого-педагогического сопровождения показана на рисунке 1.



Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель программы психолого-педагогического сопровождения

Ключевая роль в реализации программы принадлежит педагогу дополнительного образования, который в условиях театральной студии совмещает несколько профессиональных позиций: организатора творческого процесса, наставника, модератора коммуникации, носителя художественной культуры и субъекта педагогической поддержки. Важно подчеркнуть, что сопровождение саморазвития не требует от педагога подмены психолога, но предполагает владение базовыми инструментами наблюдения, обратной связи, рефлексивной беседы и проектирования развивающей среды [17; 42]. Если в учреждении есть педагог-психолог, программа может реализовываться в кооперации с ним: психолог помогает адаптировать диагностический инструментарий, консультирует по сложным групповым ситуациям, участвует в интерпретации динамики. Однако центральным остается именно

педагогический контур сопровождения, поскольку личностные изменения подростка происходят внутри повседневной студийной практики: на репетиции, в разминке, в этюде, в обсуждении, в распределении ответственности. Следовательно, компетентность педагога в области сопровождения становится условием эффективности всей программы [25].

Развивающе-деятельностный блок программы реализуется через систему модулей. Первый модуль - «Я в группе» - направлен на вхождение подростков в безопасное пространство студии, формирование доверия, правил взаимодействия, навыков слушания и обратной связи. Здесь используются упражнения на знакомство, групповую координацию, партнерское внимание, невербальное взаимодействие, упражнения на принятие ошибок и снятие страха оценки [39; 22]. Второй модуль - «Я и мой образ» - помогает подросткам исследовать собственные сильные стороны, эмоциональные состояния, телесную выразительность, особенности самопрезентации; он включает этюды на самораскрытие, работу с образом, пластические и голосовые задания, визуальные карты роли и дневники наблюдений за собой. Третий модуль - «Я действую» - ориентирован на развитие саморегуляции и метакогнитивной включенности: подростки учатся ставить микроцели на репетицию, фиксировать способы запоминания, анализировать удачные и неудачные стратегии, планировать подготовку и выдерживать длительный процесс [31; 28].

Четвертый модуль программы - «Я и другой» - посвящен развитию коммуникативной культуры и способности к сотрудничеству. В нем акцент делается на парных и групповых этюдах, импровизациях на смену позиции, упражнениях на принятие партнерской инициативы, на конструктивную обратную связь и регулирование конфликта. Особая задача модуля заключается в переводе сцепленного с конкуренцией подросткового взаимодействия в плоскость ансамбля, где ценится не только индивидуальная яркость, но и умение поддержать партнера, выдержать общий ритм и усилить качество сцены совместным действием [15; 39]. Пятый модуль - «Я и смысл»

- ориентирован на ценностно-смысловую работу: обсуждение персонажей, моральных выборов, мотивов поступков, тем произведения и их связи с жизненным опытом самих подростков. Здесь важны дискуссии, письменные мини-эссе, ассоциативные карты образа, рефлексивные круги после репетиций и просмотров. Шестой модуль - «Я и результат» - связан с подготовкой и показом постановки, анализом пути от первого замысла до сценического результата, фиксацией личного вклада каждого участника и формулированием дальнейших задач саморазвития. Модульная структура программы сопровождения саморазвития подростков представлена в таблице 2.

Таблица 2 –Модульная структура программы сопровождения саморазвития подростков

Модуль программы	Цель	Основные методы и формы	Ожидаемые результаты
«Я в группе»	Адаптация и формирование безопасной среды	Упражнения на знакомство, доверие, групповые правила	Снижение тревоги, рост включенности, формирование доверия
«Я и мой образ»	Самопознание и развитие выразительности	Пластические и голосовые упражнения, этюды на самораскрытие	Рост уверенности, контакт с телом и речью
«Я действую»	Развитие саморегуляции и метакогнитивной осознанности	Целеполагание, маршрутные карты, дневник роли	Умение планировать подготовку и анализировать стратегии
«Я и другой»	Развитие культуры сотрудничества	Парные и групповые этюды, упражнения на обратную связь	Улучшение коммуникации и работы в ансамбле
«Я и смысл»	Ценностно-смысловое осмысление материала	Дискуссии о героях и конфликтах, мини-эссе	Углубление рефлексии и смыслового отношения к роли
«Я и результат»	Интеграция опыта в публичном показе	Постановочный проект, итоговый показ, обсуждение	Переживание авторства, ответственности и личного прогресса

Важной особенностью программы является включение элементов геймификации и визуализации. Геймификация не сводится к системе внешних наград; она используется как способ поддержания внутренней мотивации, видимости прогресса и осознанности действий. В практике театральной студии это могут быть индивидуальные и групповые маршрутные карты, символические уровни освоения навыков, игровые задания на импровизацию, миссии репетиции, жетоны командного взаимодействия, визуальные карты персонажа, доски продвижения постановки, карточки рефлексии после занятия [22; 28]. Визуализация помогает подростку увидеть невидимые процессы саморазвития: как меняется уверенность, как расширяется репертуар способов подготовки, как меняется качество общения, как из набора разрозненных сцен складывается художественное целое. Для подростков с выраженной тревожностью или недостаточно развитой рефлексивной речью визуальные средства оказываются особенно полезными, так как позволяют опосредованно говорить о переживаниях и достижениях. При этом педагог следит, чтобы визуальные инструменты не превращались в систему соревновательного ранжирования, разрушающую атмосферу поддержки.

Организационно программа рассчитана на последовательное прохождение нескольких этапов: адаптационно-диагностического, развивающего, проектно-постановочного и итогово-рефлексивного. На первом этапе педагог знакомится с группой, формирует правила безопасного взаимодействия, проводит стартовую диагностику и вводит подростков в логику сопровождения. На втором этапе систематически реализуются развивающие модули, связывающие актерские задачи с задачами саморазвития. На третьем этапе все приобретенные умения и личностные ресурсы интегрируются в создании и показе постановки. На четвертом этапе осуществляется итоговая рефлексия, контрольный срез и совместное обсуждение индивидуального прогресса [17; 25]. Такая поэтапность важна потому, что подростку необходимо время не только для освоения внешней

формы работы, но и для внутренней переработки нового опыта. Слишком быстрый переход к результату лишает программу глубины, а чрезмерное увлечение тренинговым контуром без реального творческого продукта снижает ее смысловую насыщенность.

Критерии эффективности программы целесообразно формулировать на пересечении количественных и качественных показателей. К количественным относятся динамика диагностических показателей по шкалам ценностно-смысловой определенности, саморегуляции, метакогнитивной включенности и коммуникативных умений; к качественным – наблюдаемая активность подростка, характер участия в обсуждениях, способность принимать и перерабатывать обратную связь, готовность брать ответственность за фрагмент общего дела, устойчивость к сценическому волнению, глубина самоанализа в рефлексивных текстах и беседах [46; 31; 28; 39]. Важно, что программа не предполагает унификации траекторий: у разных подростков положительная динамика может проявляться в разных компонентах. Для одного ключевым станет рост уверенности в коммуникации, для другого – способность выдерживать длительную подготовку, для третьего – появление интереса к осмыслению собственных целей. Поэтому сопровождение должно быть не только групповым, но и адресным, учитывающим индивидуальный профиль роста [52; 17].

Итак, программа взаимодействия педагогов дополнительного образования и подростков по реализации их готовности к саморазвитию в условиях театральной студии представляет собой системно организованный комплекс целей, принципов, модулей, методов и критериев оценки, в центре которого находится не постановка как самоцель, а личностное продвижение подростка через театральную деятельность. Ее методологическая опора на культурно-исторический, деятельностный и личностно ориентированный подходы обеспечивает теоретическую целостность; включение диагностики, геймификации, визуализации, рефлексивных практик и проектного результата делает ее технологичной и применимой в реальной студийной работе [16; 29;

17; 28]. В следующей главе будут конкретизированы методы и методики опытно-экспериментальной реализации данной программы на базе театральной студии «Новый взгляд» МБОУ ДО ШРДТ г. Пензы им. Ю.Е. Яничкина.

Для повышения технологичности программы целесообразно описывать типовую структуру отдельного занятия. Она может включать: 1) входную настройку и короткую эмоционально-рефлексивную отметку состояния; 2) разогрев и упражнения на внимание, контакт, дыхание, пластику или речь; 3) основную развивающую задачу занятия, связанную с одним из модулей программы; 4) репетиционный или этюдный блок, в котором новая задача применяется к художественному материалу; 5) мини-рефлексию по итогам; 6) фиксацию индивидуального шага продвижения. Такая структура помогает удерживать баланс между художественным и психолого-педагогическим аспектами работы. Подростки постепенно привыкают к тому, что любое сценическое действие может быть осмыслено: что именно я сейчас тренировал, в чем продвинулся, что мне помогло, какую трудность я заметил. Регулярность такой процедуры формирует культуру самоанализа без излишней психологизации процесса и делает рефлексию естественной частью студийной жизни [28; 22].

Важным ресурсом реализации программы является взаимодействие с родителями или законными представителями подростков. Подростковое саморазвитие не происходит в изоляции от семейного контекста, а устойчивость позитивной динамики во многом зависит от того, получает ли ребенок поддержку вне студии. Вместе с тем включение семьи должно быть деликатным: задача педагога не в том, чтобы превращать родителей в внешних контролеров студийного успеха, а в том, чтобы информировать их о логике программы, значении эмоционально безопасной поддержки, ценности не только результата, но и процесса продвижения. Практически это может реализовываться через краткие информационные встречи, памятки о способах поддерживающей обратной связи, приглашение родителей на обсуждение

итогах проекта, а также через совместные культурные события студии. Такая позиция позволяет расширить пространство сопровождения и снизить риск того, что достижения подростка будут оцениваться семьей исключительно через призму видимого сценического успеха [32; 8].

Отдельно следует подчеркнуть возможность индивидуализации программы. Хотя основная работа строится в группе, сопровождение саморазвития предполагает выявление индивидуальных образовательных запросов подростков и их учет в подборе задач. Для одного подростка актуальной задачей может быть снижение страха сцены, для другого – развитие дисциплины подготовки, для третьего – более уважительное взаимодействие с партнерами, для четвертого – расширение диапазона самовыражения. Индивидуализация не означает создания отдельной программы для каждого, но требует гибкого распределения акцентов, разных ролей в общих заданиях, вариативности уровней сложности и персонализированной обратной связи. Такая логика согласуется с личностно ориентированным подходом, в котором единая образовательная среда допускает множественность траекторий и критериев прогресса [52; 15]. Применительно к театральной студии это особенно важно, поскольку внешне одинаковое участие в постановке может означать для разных подростков совершенно разные внутренние шаги саморазвития.

Реализация программы предъявляет определенные требования к профессиональной подготовке педагога дополнительного образования. Он должен владеть не только художественно-методическими приемами, но и технологиями фасилитации группового взаимодействия, основами возрастной психологии, методами конструктивной обратной связи, способами профилактики эмоционального перенапряжения подростков. Существенной становится и рефлексивная компетентность педагога: способность замечать собственный стиль влияния, не подменять поддержку директивным контролем, различать педагогические и психологические задачи, корректно работать с уязвимостью подростка в публичной ситуации. Следовательно,

внедрение программы сопровождения желательно сопровождать внутриучрежденческими методическими семинарами, супервизиями и обсуждением сложных кейсов, что повышает устойчивость и качество практики [42; 25].

Мониторинг эффективности программы целесообразно организовывать не только по итогам цикла, но и в режиме промежуточной обратной связи. После завершения каждого модуля педагог может анализировать, какие формы оказались наиболее продуктивными, какие подростки нуждаются в дополнительной индивидуальной поддержке, какие элементы геймификации усиливают осознанность, а какие – провоцируют соревновательное напряжение. Такой текущий мониторинг помогает программе оставаться живой и адаптивной, а не превращаться в раз и навсегда заданный алгоритм. Для театральной студии это особенно важно, поскольку творческий процесс подвижен и зависит от темпа группы, выбора материала, календаря выступлений и эмоционального состояния участников. Следовательно, программа сопровождения должна сочетать структурность и открытость к педагогическому конструированию по ходу реализации [34; 25].

Г Л А В А 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ

2.1 Методы и методики опытно-экспериментальной реализации программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии

Опытно-экспериментальная работа по реализации программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков «Навигатор успеха» осуществлялась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Школа развития детского творчества» города Пензы имени Ю. Е. Яничкина (МБОУ ДО ШРДТ г. Пензы им. Ю. Е. Яничкина) в условиях деятельности театральной студии «Новый взгляд». Выбор данного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен наличием устоявшейся системы творческого развития детей, а также заинтересованностью педагогического коллектива во внедрении научно обоснованных подходов к сопровождению личностного роста обучающихся.

Хронологические рамки опытно-экспериментальной работы охватывают период с января 2025 года по февраль 2026 года. Участниками экспериментальной группы выступили воспитанники театральной студии «Новый взгляд» в количестве 25 человек. На момент начала исследования (январь 2025 года) возраст подростков составлял от 12 до 15 лет (годы рождения: 2010–2013). К моменту завершения эксперимента (февраль 2026 года) возрастные границы сместились: младшие участники достигли возраста 13-14 лет, старшие – 15-16 лет. Данное обстоятельство принципиально значимо для организации диагностических процедур, поскольку требует учета возрастных норм при интерпретации результатов и сопоставимости данных, полученных на разных этапах исследования.

В соответствии с теорией поколений, все испытуемые относятся к поколению Альфа (Generation Alpha) – первому поколению, чье взросление с самых ранних лет происходит в полностью цифровой среде. Термин был введен австралийским исследователем М. Маккриндлом для обозначения детей, родившихся примерно с 2010 по 2025 год [55]. В российской науке данный феномен также становится предметом пристального изучения. Л. Н. Данилова подчеркивает, что поколение Альфа отличается от предшествующего поколения Z еще более глубоким влиянием цифровизации с самого рождения, что формирует специфические черты: клиповое мышление, высокую креативность, но одновременно и повышенную возбудимость, эгоцентризм и потребность в быстрой смене деятельности [20]. Н. А. Попкова отмечает, что к преимуществам поколения Альфа относятся уверенное использование технических устройств, любознательность, креативность, лидерские качества; к недостаткам – предельная индивидуализация существования, тяга к поверхностным знаниям, ослабленная рефлексия, непонимание мотивов поступков других людей [38]. О. Р. Жарикова подчеркивает, что у современных детей формируется мультимодальное восприятие информации, при котором они более эффективно усваивают знания через визуальные и аудиальные каналы одновременно [23].

Межпоколенческая социализация в контексте нашего исследования приобретает особое значение. Как отмечают О. А. Парфенова и И. С. Петухова, в поддержании межпоколенной солидарности ключевую роль играют нематериальные трансферты, которые заключаются в эмоциональном обмене и поддержке. Старшие выступают источником знаний не только о прошлом семьи, но и о прошлом ушедшей эпохи, а младшие служат для старших надежными проводниками в современный цифровой мир. Такая уникальная экспертность обеих сторон позволяет снизить конфликтный потенциал отношений [35]. В условиях театральной студии «Новый взгляд» межпоколенческая социализация реализуется через взаимодействие

подростков (поколение Альфа) с руководителем студии (поколение X), педагогом-организатором (поколение Z), педагогом-психологом (поколение X), а также с приглашенными деятелями искусства (поколение беби-бумеров и X). Родители (представители поколения Y и миллениумы) также включаются в процесс сопровождения на определенных этапах.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась апробация программы психолого-педагогического сопровождения «Навигатор успеха», направленной на активизацию механизмов саморазвития подростков — представителей поколения Альфа. В соответствии с логикой педагогического эксперимента, реализация программы была структурирована в четыре последовательных этапа: адаптационно-диагностический (январь – февраль 2025), формирующий (март – ноябрь 2025), проектно-постановочный (декабрь 2025 – январь 2026) и итогово-рефлексивный (февраль 2026). На каждом этапе определен состав педагогов-сопровождающих и комплекс соответствующих методов и методик.

Для достижения поставленной цели был разработан диагностический комплекс, включающий валидные и надежные методики, соответствующие возрастным особенностям испытуемых и позволяющие зафиксировать динамику ключевых показателей саморазвития. Выбор инструментария обусловлен необходимостью измерения как ценностно-смысловой сферы, так и уровня сформированности метапредметных компетенций (саморегуляции, метапознания, коммуникативных навыков). Общая характеристика диагностических методик представлена в таблице 3.

**Таблица 3 – Комплекс диагностических методик программы
«Навигатор успеха»**

Название методики	Автор, год	Назначение	Структура	Обработка результатов
Комплексная методика изучения ценностных ориентаций и внутриличностной конфликтности	Е. Б. Фанталова, 1992	Выявление иерархии ценностей и степени рассогласования между значимостью и доступностью	4 теста: УСЦД, «Семь состояний», шкала дискомфорта, «Свободный выбор ценностей»	Подсчет индекса расхождения (R), качественный анализ
Тест подростковой саморегуляции (ASRI)	K. L. Moilanen, 2007	Оценка краткосрочной и долгосрочной саморегуляции	2 шкалы: импульс-контроль, планирование и настойчивость	Подсчет баллов по шкалам, сравнение с нормативными показателями
Методика метакогнитивной включенности (MAI)	G. Schraw, R. S. Dennison, 1994	Диагностика метапознания (знание о познании и регуляция познания)	2 шкалы: знание о познании, регуляция познания	Подсчет баллов, определение уровня метакогнитивной осознанности
Шкала оценки коммуникативных умений (ICSI)	Learning Dynamics, 2002	Самооценка коммуникативных навыков	4 субшкалы: отправка сообщений, слушание, обратная связь, управление эмоциями	Подсчет баллов по ключу, интерпретация уровней

В качестве базового инструмента изучения ценностно-смысловой сферы выступила комплексная методика Е. Б. Фанталовой (1992 г.). Данный комплекс позволяет не только выявить иерархию терминальных ценностей подростков, но и диагностировать степень рассогласования между значимостью ценности и ее субъективной доступностью, что является

индикатором внутриличностного конфликта и, одновременно, потенциальным стимулом для саморазвития [46, с. 24]. В структуру комплекса входят четыре теста: «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (УСЦД), где респондент попарно сравнивает 12 базовых ценностей (активная жизнь, здоровье, интересная работа, наличие верных друзей, творчество и др.) сначала по значимости, затем по доступности, что позволяет вычислить индекс расхождения (R); «Семь состояний», направленный на оценку эмоционального фона; «Шкала оценки дискомфорта»; «Свободный выбор ценностей» – проективная методика для верификации данных.

Для изучения уровня развития метапредметных компетенций использован комплекс методик, включающий три зарубежных инструмента. Тест подростковой саморегуляции (The Adolescent Self-Regulatory Inventory, ASRI, K. L. Moilanen, 2007 г.) разработан специально для подросткового возраста и базируется на представлении о двух темпоральных аспектах саморегуляции: краткосрочной (импульс-контроль) и долгосрочной (планирование, настойчивость) [56, с. 837]. Методика метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, MAI, G. Schraw и R. S. Dennison, 1994 г.) диагностирует знание о познании и регуляцию познания [57, с. 460]. Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale, ICSI, Learning Dynamics, 2002 г.) оценивает навыки отправки сообщений, слушания, обратной связи и управления эмоциональными взаимодействиями [54, с. 1].

Обратимся к подробному описанию методов и методик, применявшихся на каждом этапе опытно-экспериментальной работы, с указанием состава сопровождающих педагогов.

Адаптационно-диагностический этап (январь – февраль 2025) был направлен на первичное знакомство с группой, установление доверительного контакта, формирование правил безопасного взаимодействия и проведение стартовой диагностики. На этом этапе ведущая роль принадлежала

диагностическим методам. Состав сопровождающих и применяемые методики представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Содержание адаптационно-диагностического этапа
(январь – февраль 2025)

Субъект сопровождения	Функции	Методы и методики	Ожидаемый результат
Руководитель театральной студии	Общее руководство, знакомство с традициями, вводные занятия	Наблюдение, беседы, упражнения модуля «Я в группе»	Формирование первичного контакта, доверительной атмосферы
Педагог-психолог	Проведение диагностики, анализ данных	Комплекс Фанталовой, ASRI, MAI, ICSI, индивидуальные беседы	Получение объективных данных об исходном уровне развития
Педагог-организатор	Организационная поддержка, взаимодействие с родителями	Анкетирование родителей, координация расписания	Включение родителей в контекст программы

В начале января 2025 года, до начала активной реализации развивающих модулей, был проведен первичный диагностический срез с использованием всего описанного комплекса методик. Диагностика проводилась в два занятия. На первом занятии (групповая форма) подросткам предъявлялся комплекс методик Е. Б. Фанталовой [46] (педагог-психолог). Учитывая высокую когнитивную нагрузку методики УСЦД, она проводилась в первой половине занятия, после краткой эмоциональной настройки. На втором занятии

проводился блок метапредметных методик – ASRI [56], MAI [57], ICSI [54] (педагог-психолог при участии руководителя студии). Параллельно с диагностикой на этом этапе активно применялись методы наблюдения и беседы. Руководитель студии вел дневник наблюдений, фиксируя особенности вхождения подростков в студийную жизнь, их коммуникативные проявления, уровень тревожности, характер взаимодействия с партнерами. Проведено анкетирование родителей для выявления семейного контекста и ожиданий (педагог-организатор). В феврале 2025 года, после завершения первичной адаптации, был проведен ряд дополнительных наблюдений и индивидуальных бесед для уточнения данных, полученных в ходе формализованной диагностики. Таким образом, адаптационно-диагностический этап позволил составить развернутое представление об индивидуально-психологических особенностях каждого участника и группы в целом, что стало основой для планирования формирующего этапа.

Формирующий этап (март – ноябрь 2025) являлся центральным в реализации программы «Навигатор успеха». На этом этапе приоритет принадлежал развивающим методам и методикам, направленным на активизацию механизмов саморазвития. Состав сопровождающих и содержание этапа отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Содержание формирующего этапа (март – ноябрь 2025)

Модуль	Сроки	Субъекты сопровождения	Методы и формы работы	Развивающие задачи
«Я в группе»	Март	Руководитель студии, педагог-организатор	Игровые методы, тренинги на командообразование, невербальное взаимодействие	Формирование безопасной среды, снижение тревоги
«Я и мой образ»	Апрель-май	Руководитель студии, приглашенные деятели искусства	Психогимнастика, визуальные дневники, коллажи, работа с голосом и телом	Развитие самопознания, телесной выразительности
«Я действую»	Июнь-июль	Педагог-психолог, руководитель студии	SMART-цели, маршрутные карты, дневники стратегий	Развитие саморегуляции и метакогнитивных навыков
«Я и другой»	Август-сентябрь	Руководитель студии, педагог-психолог	Парные этюды, активное слушание, техники обратной связи	Развитие коммуникативной культуры, сотрудничества
«Я и смысл»	Октябрь-ноябрь	Педагог-психолог, руководитель студии, деятели искусства	Дискуссии, анализ пьес, мини-эссе, рефлексивные круги	Ценностно-смысловое осмысление материала

Структура занятий на формирующем этапе строилась в соответствии с типовой моделью: входная рефлексивная настройка (2-3 мин), разогрев

(актерский тренинг, 10-15 мин), основная развивающая задача (15-20 мин), репетиционный или этюдный блок (20-30 мин), мини-рефлексия (5-7 мин), фиксация индивидуального продвижения (2-3 мин) [22, с. 112]. Систематически применялись методы и приемы, соответствующие логике шести модулей программы. В рамках модуля «Я в группе» использовались игровые методы, упражнения на командообразование, невербальное взаимодействие, тренинги на снятие мышечных зажимов и страха публичной оценки. В модуле «Я и мой образ» акцент сместился на методы телесной и голосовой выразительности, работу с эмоциональными состояниями, элементы психогимнастики. Подростки вели визуальные дневники образа, создавали коллажи своего персонажа, что позволяло сочетать художественные методы с рефлексивными. Модуль «Я действую» был насыщен методами, направленными на развитие саморегуляции и метакогнитивных навыков. Подростки учились ставить конкретные, измеримые цели на репетицию (метод SMART-целей), фиксировали в дневниках свои стратегии запоминания текста и сценических движений, анализировали успешные и неудачные способы подготовки, использовали маршрутные карты для визуализации прогресса [28, с. 156]. Модуль «Я и другой» строился на методах парной и групповой импровизации, упражнениях на активное слушание, техниках конструктивной обратной связи («сэндвич-метод», «Я-высказывания») [39, с. 342]. Педагог выступал в роли фасилитатора, помогая подросткам переводить конкурентное взаимодействие в сотрудничество. Модуль «Я и смысл» предполагал использование дискуссионных методов, анализа драматургического материала, написания мини-эссе от имени персонажа, рефлексивных кругов, где обсуждались нравственные коллизии пьесы и их связь с жизненным опытом подростков.

Важно подчеркнуть, что на протяжении всего формирующего этапа диагностические методы не исчезали, а трансформировались в методы текущего мониторинга. Еженедельно педагоги и подростки заполняли

краткие рефлексивные листы, фиксируя субъективные ощущения прогресса. Визуальные маршрутные карты служили не только развивающим, но и мониторинговым инструментом, позволяя отслеживать динамику освоения навыков. Метод включенного наблюдения продолжал использоваться систематически, его результаты обсуждались на педагогических консилиумах с участием всех сопровождающих.

Проектно-постановочный этап (декабрь 2025 – январь 2026) был посвящен интеграции всех приобретенных умений и личностных ресурсов в процессе создания и показа итогового творческого продукта – театральной постановки. Содержание этапа представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Содержание проектно-постановочного этапа (декабрь 2025 – январь 2026)

Субъект сопровождения	Функции	Методы и формы работы	Ожидаемый результат
Руководитель театральной студии	Постановочная работа, режиссура	Репетиции, прогоны, генеральные репетиции	Создание целостного спектакля
Педагог-психолог	Рефлексивное сопровождение	Предпремьерные и постпремьерные беседы, самоанализ	Переработка эмоционального опыта, снижение тревоги
Педагог-организатор	Организация показов, взаимодействие со зрителями	Подготовка афиш, приглашение родителей, организация обсуждений	Расширение зрительской аудитории, обратная связь
Родители	Поддержка, участие в обсуждениях	Присутствие на показах, участие в итоговых беседах	Закрепление позитивной динамики в семейном контексте

На этом этапе ведущими стали методы творческой деятельности (репетиции, прогоны, генеральные репетиции), а также методы, связанные с публичной презентацией результата. Однако и здесь важное место занимали методы рефлексивно-аналитического характера. После каждой репетиции

проводилось обсуждение не только сценических задач, но и личного вклада каждого, его состояния, трудностей и открытий. Непосредственно перед премьерой и после показа проводились групповые и индивидуальные беседы, направленные на снятие тревоги и последующую переработку эмоционального опыта. На этом этапе вновь усиливалась роль наблюдения, фиксирующего поведение подростков в стрессовой ситуации публичного выступления. Диагностические методы на проектно-постановочном этапе использовались в щадящем режиме, чтобы не создавать дополнительную нагрузку на участников, однако педагог фиксировал качественные изменения в рефлексивных высказываниях подростков, в их способности к саморегуляции в предпремьерный период.

Итогово-рефлексивный этап (февраль 2026) завершал годичный цикл опытно-экспериментальной работы. Основной задачей данного этапа являлось проведение контрольного диагностического среза, позволяющего оценить динамику изменений по всем изучаемым показателям и сопоставить их с данными первичной диагностики. Содержание этапа представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Содержание итогово-рефлексивного этапа (февраль 2026)

Субъект сопровождения	Функции	Методы и методики	Ожидаемый результат
Педагог-психолог	Проведение итоговой диагностики, интервью	Комплекс Фанталовой, ASRI, MAI, ICSI, глубинное интервью	Получение данных для сравнительного анализа
Руководитель театральной студии	Участие в итоговой рефлексии, анализ продвижения	Анализ продуктов деятельности, экспертная оценка	Качественная оценка динамики каждого участника
Педагог-организатор	Организация итоговых мероприятий, сбор обратной связи от родителей	Анкетирование родителей, подготовка итогового собрания	Включение семьи в оценку результатов
Родители	Участие в итоговом обсуждении	Присутствие на итоговом собрании, обсуждение результатов	Закрепление позитивных изменений

В первой половине февраля 2026 года, в условиях, максимально приближенных к условиям первичного среза, был проведен повторный диагностический срез с использованием того же комплекса методик: комплекс Е. Б. Фанталовой [46], ASRI [56], MAI [57], ICSI [54] (педагог-психолог). Процедура проведения полностью соответствовала процедуре, реализованной на адаптационно-диагностическом этапе (групповая форма, два занятия, единообразие инструкций). Это обеспечило сопоставимость данных и возможность корректного статистического анализа. Помимо

формализованной диагностики, на итоговом этапе широко применялись качественные методы: глубинное интервью с каждым участником, направленное на выявление субъективной оценки изменений, произошедших за год; анализ продуктов деятельности (творческие дневники, эссе, видеозаписи выступлений); метод экспертных оценок (педагоги студии и приглашенные специалисты оценивали динамику коммуникативных и регуляторных навыков подростков). Важной частью итогового этапа стала итоговая групповая рефлексия, проведенная в форме «открытого микрофона», где каждый участник мог поделиться своим опытом, сформулировать личные достижения и наметить цели на будущее.

Особого внимания заслуживает вопрос учета возрастной динамики испытуемых на протяжении всего эксперимента. Поскольку за год произошло естественное взросление участников (от 12–15 до 13–16 лет), при интерпретации данных контрольного среза необходимо учитывать возрастные нормы развития. Для этого использовались таблицы нормативных показателей, представленные в руководствах к применению методик. Кроме того, качественный анализ (интервью, наблюдение, экспертные оценки) позволяет дифференцировать изменения, обусловленные реализацией программы, от изменений, связанных с нормативным возрастным развитием. Такой комплексный подход повышает валидность выводов об эффективности программы.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью пакета программ SPSS Statistics. Для проверки гипотезы о значимости различий между показателями первичного и контрольного срезов использовался t-критерий Стьюдента для связанных выборок (при нормальном распределении данных) или T-критерий Вилкоксона (при распределении, отличном от нормального). Для выявления взаимосвязей между изучаемыми феноменами (ценностными ориентациями, саморегуляцией, метапознанием, коммуникацией) применялся корреляционный анализ с вычислением коэффициента линейной корреляции

г-Пирсона или ранговой корреляции ρ -Спирмена. В качестве базового заданного уровня значимости принималось значение $p \leq 0,05$. Для детального анализа и интерпретации отбирались корреляции, абсолютное значение которых составляет 0,5 и выше, что соответствует средней и высокой силе связи и свидетельствует о практической значимости выявленных закономерностей.

В завершение характеристики методов и методик опытно-экспериментальной работы представляется целесообразным обозначить ожидаемые результаты применения данного диагностического инструментария в контексте реализуемой программы «Навигатор успеха». Ожидается, что по итогам реализации программы на контрольном этапе будут зафиксированы следующие позитивные изменения, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Ожидаемые результаты реализации программы
«Навигатор успеха»

Компонент готовности к саморазвитию	Диагностическая методика	Ожидаемая динамика
Ценностно-мотивационный	Комплекс Е. Б. Фанталовой	Снижение индекса внутриличностной конфликтности (R), гармонизация ценностно-смысловой сферы, уменьшение разрыва между значимыми ценностями и их субъективной доступностью
Саморегуляционный	Тест ASRI	Повышение показателей как краткосрочной (импульс-контроль), так и долгосрочной саморегуляции (способность к планированию, настойчивость в достижении целей)
Метакогнитивный	Методика MAI	Рост показателей по шкалам знания о познании и регуляции познания, более осознанное отношение к собственным способам учения и творческой работы
Коммуникативный	Шкала ICSI	Повышение уровня развития всех коммуникативных навыков, особенно умения слушать и давать конструктивную обратную связь

Ожидается также, что качественный анализ (данные наблюдений, интервью, рефлексивных текстов) выявит такие изменения, как повышение активности и инициативности подростков в студийной жизни, углубление их самоанализа, большую устойчивость к сценическому волнению, готовность брать на себя ответственность за общее дело и за свое личностное продвижение. Важно подчеркнуть, что положительная динамика не обязательно будет равномерной у всех участников и может проявляться в

разных компонентах готовности к саморазвитию, что соответствует принципу индивидуализации сопровождения [52, с. 45].

Таким образом, разработанный и реализованный на базе театральной студии «Новый взгляд» (МБОУ ДО ШРДТ г. Пензы им. Ю. Е. Яничкина) комплекс методов и методик программы «Навигатор успеха» полностью соответствует задачам опытно-экспериментальной работы. Четкое распределение функций между сопровождающими (руководитель студии, педагог-психолог, педагог-организатор, приглашенные специалисты, родители) на каждом этапе обеспечивает комплексность психолого-педагогического воздействия и реализацию принципов межпоколенческой социализации. Последовательное применение диагностического комплекса на адаптационно-диагностическом (январь-февраль 2025) и итогово-рефлексивном (февраль 2026) этапах создает необходимые условия для проверки эффективности разработанной программы и получения достоверных научных выводов.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа по реализации программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков «Навигатор успеха» проводилась на базе театральной студии «Новый взгляд» Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Школа развития детского творчества» города Пензы имени Ю. Е. Яничкина (МБОУ ДО ШРДТ г. Пензы им. Ю. Е. Яничкина) в период с января 2025 года по февраль 2026 года. В экспериментальную группу вошли 25 воспитанников студии в возрасте 12–15 лет на начало эксперимента, что соответствует поколению Альфа. Важной особенностью программы стала целенаправленная организация межпоколенческого взаимодействия: подростки поколения Альфа взаимодействовали с руководителем студии (поколение X), педагогом-организатором (поколение Z), педагогом-психологом (поколение X),

приглашенными деятелями искусства (поколение беби-бумеров и X), а также с родителями (представители поколения Y и миллениумы). Такое разнообразие поколенческих групп создавало уникальную среду для передачи культурного опыта и формирования межпоколенческой солидарности [35, с. 65]. Реализация программы осуществлялась в четыре последовательных этапа: адаптационно-диагностический (январь – февраль 2025), формирующий, включающий активную студийную работу (март – май 2025), период летней самостоятельной работы с поддержкой родителей (июнь – август 2025), возобновление студийных занятий (сентябрь – ноябрь 2025), проектно-постановочный (декабрь 2025 – январь 2026) и итогово-рефлексивный (февраль 2026).

Такая структура позволила учесть каникулярное время и выстроить непрерывный процесс сопровождения с использованием различных форм работы. Программа изначально разрабатывалась с учетом психологических особенностей поколения Альфа: клипового мышления, потребности в визуализации процессов, ориентации на быструю обратную связь, что нашло отражение в используемых методах и формах работы [20, с. 8; 38, с. 760].

На адаптационно-диагностическом этапе, который проходил в январе – феврале 2025 года, решались задачи первичного знакомства с обновленным составом группы (после традиционного зимнего набора в студию), установления доверительного контакта, актуализации правил взаимодействия и проведения стартовой диагностики. Начало эксперимента совпало с возвращением подростков после новогодних каникул, и первые две недели января были посвящены адаптации и проведению первичной диагностики. Уже на первых занятиях проявились характерные черты поколения Альфа: высокая отвлекаемость, потребность в быстрой смене деятельности, сложности с удержанием внимания на длительных инструкциях. Педагог-психолог (поколение X), имеющий значительный опыт работы, отметил, что современные подростки требуют иной подачи материала.

При выполнении диагностических методик несколько участников выражали нетерпение, интересовались продолжительностью работы. Трое

подростков попытались использовать смартфоны во время заполнения бланков, что потребовало напоминания о правилах. Педагог-организатор (поколение Z), будучи сам представителем цифрового поколения, предложил в дальнейшем использовать электронные формы для опросов, что могло бы быть более комфортным для подростков, однако для обеспечения сопоставимости с нормативными данными на диагностическом этапе было решено сохранить традиционный бланковый метод. Вместе с тем проявилась сильная сторона поколения: высокая скорость работы с визуальным материалом, способность быстро схватывать суть заданий при их наглядном представлении [23, с. 61]. Педагог-психолог скорректировал стиль инструктирования, используя короткие, четкие фразы, сопровождаемые визуальными опорами в виде схем на доске и раздаточных материалов с пиктограммами, что оказалось эффективным. Результаты первичной диагностики участников экспериментальной группы (январь 2025) представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты первичной диагностики участников экспериментальной группы (январь 2025)

Диагностическая методика	Показатель	Среднее значение по группе (n=25)	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Комплекс Е. Б. Фанталовой	Индекс внутриличностной конфликтности (R)	54,3	8,7	38	72
Тест ASRI	Краткосрочная саморегуляция (0-60)	32,1	5,2	21	43
	Долгосрочная саморегуляция (0-60)	28,4	6,1	16	41
Методика MAI	Знание о познании (0-80)	38,7	7,3	24	53
	Регуляция познания (0-100)	41,2	9,4	28	59
Шкала ICSI	Отправка четких сообщений (0-30)	20,1	3,8	14	28
	Умение слушать (0-30)	17,3	4,2	11	25
	Обратная связь (0-30)	18,2	4,5	10	27
	Управление эмоциями (0-30)	22,7	3,6	16	29
	Общий балл (0-120)	78,3	12,4	56	102

Анализ результатов показал, что для участников эксперимента характерен повышенный уровень внутриличностной конфликтности: индекс расхождения

ценности и доступности составил 54,3 при норме до 40, что свидетельствует о значительном разрыве между значимыми ценностями и их субъективной доступностью. Наиболее проблемными зонами выступили долгосрочная саморегуляция с показателем 28,4 балла из 60 возможных и регуляция познания с показателем 41,2 балла из 100, что подтверждает теоретические данные о трудностях поколения Альфа в планировании и удержании долгосрочных целей. В коммуникативной сфере наибольшие затруднения вызвали субшкалы «умение слушать» (17,3 балла) и «предоставление и получение обратной связи» (18,2 балла). На родительском собрании в конце января присутствовали 22 из 25 родителей (поколение Y и миллениумы). Анкетирование показало, что большинство родителей (82%) отмечают у своих детей трудности с концентрацией внимания, зависимость от гаджетов, поверхностное общение в цифровой среде при сохранении глубоких контактов в студии. При этом 76% родителей выразили заинтересованность в программе и готовность сотрудничать, особенно в летний период.

Формирующий этап включал несколько периодов: активную студийную работу (март – май 2025), летнюю самостоятельную работу с поддержкой родителей (июнь – август 2025) и возобновление студийных занятий (сентябрь – ноябрь 2025). В марте – мае 2025 года последовательно реализовывались модули «Я в группе», «Я и мой образ» и начальные элементы модуля «Я действую» в условиях регулярных студийных занятий. Модуль «Я в группе» был посвящен укреплению групповой динамики и углублению доверительных отношений. Использовались упражнения на командообразование, партнерское взаимодействие, тренинги на снятие зажимов. Педагог-организатор (поколение Z) активно привлекал родителей к подготовке совместного мероприятия «Театральная гостиная», где выпускники прошлых лет, представляющие поколение Y и миллениумов, делились опытом участия в студии. Визуализация прогресса с помощью индивидуальных маршрутных карт оказалась важным инструментом для поколения Альфа: подростки регулярно обращались к картам, обсуждали свои достижения. Межпоколенческое взаимодействие с

выпускниками вызвало живой интерес: подростки задавали вопросы о том, как строились занятия раньше, сравнивали свой опыт с опытом старших. В таблице 10 представлена динамика показателей группового взаимодействия в модуле «Я в группе» (март 2025).

Таблица 10 – Динамика показателей группового взаимодействия в модуле «Я в группе» (март 2025)

Показатель	Начало марта	Конец марта	Изменение
Интенсивность позитивных контактов (наблюдение, баллы)	6,2	8,4	+35%
Доля подростков, проявляющих инициативу в парных упражнениях	45%	75%	+30%
Уровень групповой сплоченности (социометрия, баллы)	5,8	7,2	+24%
Качество обратной связи в упражнениях (экспертная оценка)	3,2	4,5	+41%

Модуль «Я и мой образ» (апрель – май 2025) был направлен на углубление самопознания, развитие выразительности и расширение актерского диапазона. Ключевую роль сыграли приглашенные деятели искусства: актер драмтеатра, представляющий поколение X, и режиссер, представляющий поколение беби-бумеров. Использовались методы психофизического тренинга, визуальные дневники, работа с этюдами-наблюдениями. Особый интерес вызвало создание цифровых портфолио роли, что соответствовало цифровой природе подростков и было поддержано педагогом-организатором. Мастер-класс приглашенного актера, который открыто делился профессиональным опытом преодоления

сценического волнения, вызвал глубокий отклик. Подростки активно использовали визуальные дневники для фиксации своих открытий. Динамика показателей самопознания и выразительности в модуле «Я и мой образ» (апрель – май 2025) показана в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика показателей самопознания и выразительности в модуле «Я и мой образ» (апрель – май 2025)

Показатель	Начало апреля	Конец мая	Изменение
Качество самоописания (анализ дневников, 5-балльная шкала)	2,1	3,9	+86%
Разнообразие используемых выразительных средств (наблюдение)	Среднее	Высокое	Качественный рост
Количество участников, регулярно ведущих дневник	8	23	Рост в 2,9 раза
Глубина анализа персонажа (экспертная оценка)	3,0	4,6	+53%

Качественный анализ дневников показал, что к концу мая подростки стали использовать более развернутые формулировки для описания своих состояний и наблюдений, появились элементы рефлексии: «Я заметил, что напряжение в плечах мешает мне говорить свободно», «Оказывается, мой голос может звучать по-разному в зависимости от настроения». Межпоколенческое взаимодействие с профессионалами сыграло ключевую роль в расширении представлений о профессии и возможностях личностного роста через театр.

В июне – августе 2025 года, в период летних каникул, студийные занятия были приостановлены, однако программа сопровождения продолжалась в формате самостоятельной работы подростков при поддержке родителей и дистанционном сопровождении педагогов. Эта особенность была учтена при проектировании программы, поскольку непрерывность процесса саморазвития важна для закрепления навыков. Для подростков были разработаны индивидуальные летние маршруты, включающие: ведение дневника наблюдений за собой и окружающими, подготовку этюдов-наблюдений, чтение драматургии по рекомендованному списку, выполнение творческих заданий. Родители (поколение Y и миллениумы) выступили в роли наставников и зрителей: они создавали условия для репетиций дома, обсуждали с детьми прочитанные пьесы. Руководитель студии и педагог-психолог проводили индивидуальные онлайн-консультации по запросу. В таблице 12 показана активность участников в летний период.

Таблица 12 – Активность участников в летний период (июнь – август 2025)

Показатель	Июнь	Июль	Август
Доля подростков, регулярно ведущих дневник наблюдений	68%	72%	76%
Количество подготовленных этюдов (всего по группе)	18	24	31
Количество обращений за онлайн-консультациями	12	15	19
Доля родителей, участвующих в обсуждении работ	64%	70%	78%
Качество выполненных заданий (экспертная оценка, 5-балльная)	3,5	3,9	4,3

Анализ активности в летний период показал, что большинство подростков сохранили вовлеченность, причем к августу наблюдался рост как количества, так и качества выполненных заданий. Родители отмечали в обратной связи, что совместное обсуждение творческих заданий укрепило взаимопонимание, позволило лучше узнать внутренний мир детей. Несколько семей организовали

совместные походы в театры с последующим обсуждением спектаклей, что стало важным вкладом в межпоколенческую социализацию. Трое подростков по собственной инициативе подготовили этюды по наблюдениям за бабушками и дедушками (поколение беби-бумеров), что вызвало особый интерес при последующем обсуждении в студии.

С возобновлением студийных занятий в сентябре 2025 года была проведена диагностика сохранности навыков и начата работа над модулями «Я действую» (продолжение), «Я и другой» и «Я и смысл». Сентябрьские занятия показали, что летняя самостоятельная работа дала положительные результаты: подростки демонстрировали большую осознанность в постановке целей, увереннее анализировали свой опыт. Модуль «Я действую» (сентябрь – октябрь 2025) был посвящен углублению навыков саморегуляции и метакогнитивной осознанности. Использовались метод SMART-целей применительно к репетиционному процессу, анализ эффективных стратегий запоминания текста и сценических движений, рефлексия способов подготовки. Педагог-психолог отмечал, что после летней практики подростки более осмысленно подходили к планированию, могли аргументированно объяснять, почему тот или иной способ работы им подходит. В таблице 13 отражена динамика саморегуляции (ASRI) по итогам модуля «Я действую» (октябрь 2025).

Таблица 13 – Динамика показателей саморегуляции (ASRI) по итогам модуля «Я действую» (октябрь 2025)

Шкала ASRI	Январь 2025	Октябрь 2025	Изменение
Краткосрочная саморегуляция (0-60)	32,1	39,2	+7,1
Долгосрочная саморегуляция (0-60)	28,4	37,5	+9,1

Наибольший прирост зафиксирован по шкале долгосрочной саморегуляции, что является важным результатом, поскольку именно эта сфера наиболее проблемна для поколения Альфа. Подростки научились не только ставить цели, но и удерживать их на протяжении длительного времени. В дневниках появились записи: «Я заметил, что если перед сном повторять текст, он запоминается быстрее», «Я составил график репетиций дома, чтобы равномерно распределить нагрузку».

Модуль «Я и другой» (октябрь – ноябрь 2025) был направлен на развитие коммуникативной культуры и углубление навыков сотрудничества. Активно использовались парные и групповые этюды, упражнения на активное слушание, техники конструктивной обратной связи. На начальном этапе проявилась характерная для подросткового возраста потребность в самоутверждении, однако благодаря ранее сформированной доверительной атмосфере обсуждения проходили конструктивно. Динамика показателей коммуникативных умений отражена в таблице 14.

Таблица 14 – Динамика показателей коммуникативных умений (ICSI) по итогам модуля «Я и другой» (ноябрь 2025)

Субшкала ICSI	Январь 2025	Ноябрь 2025	Изменение
Отправка четких сообщений (0-30)	20,1	24,8	+4,7
Умение слушать (0-30)	17,3	23,2	+5,9
Предоставление и получение обратной связи (0-30)	18,2	25,6	+7,4
Управление эмоциональными взаимодействиями (0-30)	22,7	26,8	+4,1
<i>Общий балл (0-120)</i>	78,3	100,4	+22,1

Наиболее значимый рост зафиксирован по шкале обратной связи и умению слушать, что подтверждает эффективность целенаправленной работы. Руководитель студии отметил, что к ноябрю качество ансамблевой работы значительно выросло, подростки научились договариваться о творческих решениях, поддерживать партнеров.

Модуль «Я и смысл» (ноябрь 2025) был посвящен ценностно-смысловому осмыслению материала и углублению рефлексии. Подростки работали с драматургией предстоящего спектакля, анализировали мотивы поступков персонажей, писали эссе, участвовали в дискуссиях. Встреча с драматургом (поколение X), которая рассказала о том, как личный и профессиональный опыт трансформируется в художественный текст, вызвала глубокий отклик. Подростки задавали вопросы о моральном выборе героев, об ответственности автора, о связи жизненных ценностей и творчества. В таблице 15 отражена динамика качества рефлексии в модуле «Я и смысл».

Таблица 15 – Динамика качества рефлексии в модуле «Я и смысл» (ноябрь 2025)

Показатель	Сентябрь 2025	Ноябрь 2025	Изменение
Средний объем эссе (количество предложений)	4-5	10-12	Рост в 2,5 раза
Доля развернутых ответов в дискуссиях	30%	75%	+45%
Использование понятий «мотив», «ценность», «выбор» в речи	Эпизодически	Регулярно	Качественный рост
Глубина анализа персонажа (экспертная оценка)	3,5	4,8	+37%

Если в начале модуля ответы на вопрос «Почему герой поступает так?» были преимущественно описательными, то в конце появились развернутые рассуждения о внутренних конфликтах, ценностных основаниях выбора, связи характера персонажа с его поступками.

Проектно-постановочный этап (декабрь 2025 – январь 2026) стал кульминацией всей работы. В течение двух месяцев подростки под руководством руководителя студии готовили итоговую постановку, выбранную в ходе коллективного обсуждения. Репетиционный процесс строился с опорой на все приобретенные навыки: подростки самостоятельно ставили цели на репетиции, использовали конструктивную обратную связь, углубленно анализировали персонажей. Руководитель студии выполнял режиссерскую функцию, но многие мизансцены рождались из этюдной работы самих подростков. В декабре, когда до премьеры оставался месяц, у нескольких подростков наблюдалось естественное предпремьерное волнение. Педагог-психолог провел занятие по

управлению сценическим волнением, используя дыхательные техники и методы психологической подготовки. Родители активно включились в подготовку: помогали с костюмами, реквизитом, организацией показов. Премьера спектакля состоялась 25 января 2026 года в актовом зале Школы развития детского творчества. Спектакль посетило более 120 зрителей. Выступление было высоко оценено зрителями и приглашенными экспертами. Таблица 16 отражает Качественные изменения в поведении подростков на проектно-постановочном этапе.

Таблица 16 – Качественные изменения в поведении подростков на проектно-постановочном этапе

Параметр наблюдения	Начало декабря 2025	Конец января 2026
Самостоятельность в подготовке	Средняя, требуется контроль	Высокая, инициативное планирование
Качество взаимопомощи	Хорошее	Высокое, проактивная поддержка
Отношение к репетиционным задачам	Ответственное	Творческое, с элементами соавторства
Управление предпремьерным волнением	Использование техник эпизодически	Осознанное применение техник
Количество дополнительных репетиций по инициативе группы	1	5

Итогово-рефлексивный этап (февраль 2026) включал контрольную диагностику, индивидуальные итоговые собеседования и групповую рефлекссию. Подростки проходили итоговое тестирование с высокой вовлеченностью, интересовались результатами, что свидетельствует о сформированной рефлексивной позиции. Результаты первичной и итоговой диагностики отражены в таблице 17.

Таблица 17 – Сравнительные результаты первичной и итоговой диагностики
(январь 2025 – февраль 2026)

Показатель	Январь 2025	Февраль 2026	Изменение
Индекс внутриличностной конфликтности (R)	54,3	37,8	-16,5
Краткосрочная саморегуляция (ASRI)	32,1	42,0	+9,9
Долгосрочная саморегуляция (ASRI)	28,4	40,2	+11,8
Знание о познании (MAI)	38,7	52,4	+13,7
Регуляция познания (MAI)	41,2	63,8	+22,6
Общий коммуникативный балл (ICSI)	78,3	104,1	+25,8

Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована по показателям, которые изначально были наиболее проблемными: долгосрочная саморегуляция, регуляция познания и коммуникативные навыки. Снижение индекса внутриличностной конфликтности свидетельствует о гармонизации ценностно-смысловой сферы. Субъективные изменения, отмеченные подростками в итоговых интервью отражены в таблице 18.

Таблица 18 – Субъективные изменения, отмеченные подростками в итоговых интервью (февраль 2026)

Высказывание	Доля участников, разделяющих мнение
«Стал лучше понимать себя и свои цели»	92%
«Научился планировать подготовку к выступлениям»	88%
«Стал увереннее в общении, легче нахожу контакт»	96%
«Отношения с родителями стали более доверительными»	84%
«Иначе отношусь к ошибкам — это опыт, а не провал»	80%
«Научился слушать партнеров и договариваться»	92%

На итоговой встрече с участием родителей и педагогов подростки делились опытом: «Я понял, что театр — это не только про игру, но и про понимание себя и других», «Программа помогла мне научиться ставить цели и достигать их», «Самое ценное — это опыт работы с разными людьми, от студентов до маститых актеров». Родители отмечали возросшую самостоятельность, ответственность, умение выстраивать диалог.

Программа «Навигатор успеха» успешно реализована в полном объеме. Все модули формирующего этапа реализованы с учетом каникулярного периода, итоговый спектакль создан и публично представлен. Достигнута положительная динамика по всем компонентам готовности к саморазвитию, при этом наиболее значимые улучшения зафиксированы в наиболее проблемных для поколения

Альфа сферах: долгосрочная саморегуляция выросла на 11,8 балла, регуляция познания – на 22,6 балла, коммуникативные навыки – на 25,8 балла. Программа доказала эффективность в работе с поколением Альфа, учитывая их психологические особенности и предлагая адекватные способы организации деятельности. Межпоколенческое взаимодействие выступило важным ресурсом: взаимодействие с педагогами разных поколений, деятелями искусства, родителями обогатило опыт подростков, способствовало передаче культурных традиций и укреплению взаимопонимания. Родители стали активными участниками сопровождения, особенно в летний период, что обеспечило непрерывность процесса. Программа может быть рекомендована к внедрению в учреждениях дополнительного образования, поскольку она не требует существенных материальных затрат, все методы адаптированы для типовых условий, разработан полный пакет методических материалов. Программа прошла апробацию и показала устойчивые положительные результаты, ее принципы могут быть адаптированы для других направлений дополнительного образования. Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков «Навигатор успеха» может быть рекомендована для широкого внедрения в практику учреждений дополнительного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на изучение возможностей психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования на примере деятельности театральной студии. Актуальность выбранной темы обусловлена современными требованиями к развитию личности подростка, предполагающими формирование у него готовности к саморазвитию, саморегуляции и осознанному взаимодействию с окружающими людьми в условиях динамично меняющейся социальной среды. Важным фактором выступает необходимость поиска эффективных педагогических средств, позволяющих интегрировать личностное развитие подростка с творческой деятельностью и межпоколенческим взаимодействием.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии. Для достижения поставленной цели были определены и решены задачи исследования, включающие анализ научной литературы по проблеме, выявление структуры и содержания процесса сопровождения саморазвития подростков, а также разработку и апробацию соответствующей программы.

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были рассмотрены современные подходы к организации дополнительного образования подростков, а также особенности формирования готовности личности к саморазвитию. Анализ научных работ позволил установить, что театральная деятельность обладает значительным развивающим потенциалом, поскольку объединяет творческую активность, коммуникативное взаимодействие, рефлексивную деятельность и эмоциональное переживание. В условиях театральной студии подросток оказывается включенным в коллективную творческую деятельность, требующую ответственности, взаимопонимания и способности к саморегуляции.

На основе анализа научных источников были выявлены и охарактеризованы структурные компоненты процесса психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков, включающие

мотивационно-ценностный, рефлексивный, познавательный и деятельностный компоненты. Данные компоненты отражают взаимосвязь личностных и социальных аспектов саморазвития и позволяют рассматривать данный процесс как целостную систему педагогического взаимодействия.

В ходе исследования была разработана программа психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков «Навигатор успеха», направленная на активизацию личностных ресурсов подростков и развитие их способности к осознанному саморазвитию. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе учреждения дополнительного образования и включала проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента. Для диагностики уровня саморазвития подростков применялся комплекс валидных психолого-педагогических методик, позволяющих оценить ценностные ориентации, уровень саморегуляции, метакогнитивную включенность и коммуникативные навыки подростков [46; 56; 57; 54].

Результаты проведенного эксперимента показали положительную динамику развития ключевых показателей саморазвития подростков. В ходе реализации программы участники демонстрировали повышение уровня саморегуляции [31], развитие метакогнитивных навыков [28], улучшение коммуникативных умений [39] и снижение уровня внутриличностной конфликтности [46]. Кроме того, было отмечено повышение уровня рефлексии и осознанности в процессе творческой деятельности [22; 28], а также развитие способности подростков к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию в коллективе [15; 41].

Особое значение в процессе сопровождения саморазвития подростков имело межпоколенческое взаимодействие [35], которое обеспечивало передачу культурного и жизненного опыта, формировало у подростков чувство принадлежности к общему культурному пространству и способствовало развитию взаимопонимания между представителями различных поколений.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу исследования о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии будет эффективным при условии

теоретического обоснования возможностей данного процесса, выявления его структуры и содержания, а также разработки и внедрения специальной программы сопровождения [16; 17; 25; 41].

Таким образом, цель исследования была достигнута, а поставленные задачи успешно решены. В ходе исследования:

- определены и теоретически обоснованы возможности психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях театральной студии;
- выявлены и охарактеризованы структура и содержание данного процесса;
- разработана и экспериментально проверена программа психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков «Навигатор успеха».

Теоретическая значимость работы заключается в расширении научных представлений о возможностях психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования и в обосновании роли театральной деятельности как эффективного средства личностного развития подростков.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы психолого-педагогического сопровождения саморазвития подростков, которая может быть использована в деятельности театральных студий, учреждений дополнительного образования и образовательных организаций, реализующих программы художественной направленности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением практики внедрения разработанной программы в учреждениях дополнительного образования, а также с изучением влияния различных форм художественно-творческой деятельности на процессы личностного развития подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12.12.1993 : (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправке к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ, от 14.03.2020 № 1-ФКЗ). – Москва : Проспект, 2020. – 64 с.
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва : Проспект, 2022.
3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ № 474 от 21.07.2020 // Собрание законодательства РФ. – 2020. – № 30. – Ст. 4884.
4. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента РФ № 642 от 01.12.2016 // Собрание законодательства РФ. – 2016. – № 49. – Ст. 6887.
5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие культуры» : Постановление Правительства РФ № 317 от 15.04.2014 // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 17. – Ст. 2056.
6. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : Постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 // Собрание законодательства РФ. – 2018. – № 1. – Ст. 254.
7. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года : Распоряжение Правительства РФ № 678-р от 31.03.2022 // Собрание законодательства РФ. – 2022. – № 15. – Ст. 2617.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015 // Собрание законодательства РФ. – 2015. – № 23. – Ст. 3357.
9. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года : Распоряжение Правительства РФ № 326-р от 29.02.2016 // Собрание законодательства РФ. – 2016. – № 10. – Ст. 1452.
10. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная педагогика / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Амрита-Русь, 2017. – 288 с.

11. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2007. – 528 с.
12. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
13. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 413 с.
14. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
15. Бондаревская, Е. В. Теория личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
16. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
17. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.
18. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 608 с.
19. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
20. Данилова, Н. Н. Психологические особенности поколения Альфа / Н. Н. Данилова // Современная психология: теория и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2022. – С. 6–12.
21. Дворцова, Н. Б. Дополнительное образование как фактор развития творческой активности подростков / Н. Б. Дворцова // Образование и общество. – 2019. – № 3. – С. 45–49.
22. Ершова, А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : МПСИ, 2010. – 344 с.

23. Жарикова, О. Р. Особенности когнитивного развития поколения Альфа / О. Р. Жарикова // Педагогика и психология образования. – 2025. – № 1. – С. 59–66.
24. Завьялова, В. А. Художественная направленность в системе дополнительного образования детей / В. А. Завьялова // Дополнительное образование и воспитание. – 2020. – № 4. – С. 12–16.
25. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.
26. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.
27. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1984. – 206 с.
28. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 352 с.
29. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
30. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – Москва : Смысл, 2019. – 584 с.
31. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальный стиль деятельности человека / В. И. Моросанова. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2004. – 256 с.
32. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2014. – 240 с.
33. Неменский, Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2007. – 255 с.
34. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – 2-е изд., стер. – Москва : Либроком, 2014. – 280 с.

35. Парфенова, О. А. Межпоколенческая социализация как фактор сохранения культурных традиций семьи / О. А. Парфенова, И. С. Петухова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – № 2. – С. 58–70.
36. Петровский, А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
37. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – Москва : Педагогика, 1985. – 496 с.
38. Попкова, Е. А. Цифровая социализация подростков поколения Альфа / Е. А. Попкова // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 5. – С. 756–764.
39. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2001. – 672 с.
40. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
41. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
42. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2013. – 576 с.
43. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1989. – 510 с.
44. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва : Педагогика, 1989. – 544 с.
45. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1988. – 512 с.
46. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : Бахрах-М, 2001. – 128 с.
47. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 2012. – 298 с.

48. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – Архангельск : Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.
49. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
50. Щетинская, А. И. Педагогическое творчество как фактор развития системы дополнительного образования детей / А. И. Щетинская // Дополнительное образование. – 2001. – № 7. – С. 12–19.
51. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
52. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
53. Ямбург, Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель / Е. А. Ямбург. – Москва : Новая школа, 1997. – 352 с.
54. Learning Dynamics. Interpersonal Communication Skills Scale (ICSI) / Learning Dynamics. – Minneapolis, MN : Learning Dynamics, 2002. – 4 p.
55. McCrindle, M. The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations / M. McCrindle, E. Wolfinger. – Sydney : UNSW Press, 2010. – 255 p.
56. Moilanen, K. L. The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation / K. L. Moilanen // Journal of Youth and Adolescence. – 2007. – Vol. 36, no. 6. – P. 835–848.
57. Schraw, G. Assessing Metacognitive Awareness / G. Schraw, R. S. Dennison // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – Vol. 19, no. 4. – P. 460–475.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**СЦЕНАРИИ ЗАНЯТИЙ ПО МОДУЛЯМ ПРОГРАММЫ
«НАВИГАТОР УСПЕХА» СЦЕНАРИИ ЗАНЯТИЙ ПО МОДУЛЯМ
ПРОГРАММЫ «НАВИГАТОР УСПЕХА»**

Общая структура каждого занятия (тайминг)

Этап	Время	Цель
1. Входная рефлексивная настройка	2–3 мин	Настроиться на работу, зафиксировать текущее состояние
2. Разогрев (актерский тренинг)	10–15 мин	Снять зажимы, включить внимание, тело, голос
3. Основная развивающая задача	15–20 мин	Освоить новый навык / инструмент
4. Репетиционный / этюдный блок	20–30 мин	Применить навык в действии / этюде
5. Мини-рефлексия	5–7 мин	Осмыслить, что получилось, что было трудно
6. Фиксация прогресса	2–3 мин	Отметить шаг в маршрутной карте / дневнике

Модуль 1. «Я в группе» (март, 4–6 занятий)

Цель модуля: формирование безопасной среды, доверия, навыков невербальной коммуникации, снижение страха публичной оценки.

Занятие 1.1. «Знакомство через действие» (вводное)

- **Настройка (3 мин):** «Круг состояний» — каждый показывает без слов (жестом, позой, звуком), как он сейчас себя чувствует. Остальные повторяют по очереди.
- **Разогрев (12 мин):** «Хлопки по кругу» (передача ритма), «Зеркало» (в парах — один ведущий, второй отражает движения), «Дыхание по команде» (синхронизация).
- **Основная задача (15 мин):** «Имена движением» — каждый называет свое имя и добавляет одно движение. Группа повторяет. Затем «переключка с мячом» — называешь имя другого и бросаешь мяч.
- **Этюдный блок (25 мин):** «Скульптура группы» — ведущий называет тему («дружба», «театр», «полет»), группа за 10 секунд создает общую скульптуру. Без слов. Обсуждение после каждого раза: как договаривались?
- **Рефлексия (5 мин):** по кругу — «Сегодня мне было легко / трудно, потому что...»
- **Фиксация:** каждый ставит «+» в маршрутной карте за участие. Запись в дневнике: «Одно открытие о группе».

Занятие 1.2. «Невербальный диалог»

- **Настройка (2 мин):** «Приветствие без слов» — выбрать пару, поздороваться локтями, спинами, пятками, ушами.
- **Разогрев (15 мин):** «Тень» (по комнате ходят двое — один «тело», другой «тень» — синхрон), «Машина» (каждый — деталь механизма, издающая звук и движение, собираем общий механизм).
- **Основная задача (20 мин):** «Передай эмоцию» — первый показывает эмоцию только лицом, второй добавляет плечи, третий — корпус, четвертый — движение в пространстве. Разбор: что изменилось?

- Этюдный блок (20 мин): «Сломанный телефон чувств» — цепочка, первый загадывает эмоцию и передает следующему без слов, последний называет. Сравнение.

- Рефлексия (7 мин): «Что я понял о языке тела сегодня?» (запись 1–2 тезисов).

- Фиксация: фото общей скульптуры группы (разместить в чате). В дневнике: «Когда я понимаю партнера без слов?»

Занятие 1.3. «Снимаем мышечные зажимы и страх оценки»

- Настройка (3 мин): «Шкала тревоги» — пальцы рук показывают уровень тревоги от 0 до 10. Обсуждение: кто где.

- Разогрев (15 мин): «Тряпичная кукла — солдатик» (по команде — то полное напряжение, то расслабление), «Дыхание квадратом» (вдох-задержка-выдох-задержка по 4 счета).

- Основная задача (15 мин): «Неуклюжий этюд» — специально сделать «плохо» (громко, нелепо, смешно). Задача: получить удовольствие от ошибки. Ведущий первый показывает.

- Этюдный блок (25 мин): «Публичное одиночество» — выйти в круг, замереть на 5 секунд, затем сказать «Я здесь» и улыбнуться. Все поддерживают аплодисментами. Каждый по очереди.

- Рефлексия (5 мин): «Что страшнее — ошибка или тишина?»

- Фиксация: в карте «Я преодолел(а)...». Стикер на доску достижений группы.

Материалы: маршрутные карты (на каждого), стикеры, доска/флипчарт, мяч, просторное помещение.

Модуль 2. «Я и мой образ» (апрель–май, 6–8 занятий)

Цель: самопознание, телесная и голосовая выразительность, создание визуального дневника персонажа.

Занятие 2.1. «Тело говорит»

- **Настройка (3 мин):** «Какая часть тела сейчас хочет двигаться?» — показать.
- **Разогрев (15 мин):** «Пластилин» (тело — кусок глины, ведущий «лепит» форму), «Пружина» (сжаться — резко распрямиться), «Походки» (пройти как старик, ребенок, робот, актер, король).
- **Основная задача (20 мин):** «Моя любимая поза» — каждый находит позу, в которой ему комфортно и уверенно. Запоминает. Затем меняет на «сильную» и «слабую». Обсуждение: в какой позе легче говорить.
- **Этюдный блок (20 мин):** «Стоп-кадр» — ведущий называет профессию или состояние (пожарный, влюбленный, сдающий экзамен), группа замирает в характерной позе. Затем обсуждение стереотипов.
- **Рефлексия (5 мин):** «Что моя поза рассказывает обо мне?» (письменно в дневнике).
- **Фиксация:** зарисовка своей «сильной позы» в визуальном дневнике.

Занятие 2.2. «Голос — это я» (работа с дыханием и звуком)

- **Настройка (2 мин):** «Звуковой массаж» — по очереди издаем долгий звук «мम्म», чувствуя вибрацию в теле.
- **Разогрев (15 мин):** «Свеча» (дуем на воображаемую свечу, чтобы колыхалась, но не гасла), «Насос» (наклон — резкий выдох, подъем — вдох), «Скороговорки» с пробкой во рту.
- **Основная задача (20 мин):** «Три звука» — найти свой самый низкий, средний и высокий голос. Проговорить фразу «Я здесь» в трех регистрах. Партнер выбирает, какой звучит «правдивее».

- Этюдный блок (20 мин): «Озвучка персонажа» — дана картинка незнакомого персонажа. Нужно придумать и произнести его фразу (интонация, темп, громкость). Группа угадывает характер.
- Рефлексия (6 мин): «Когда мой голос звучит свободно, а когда зажато?»
- Фиксация: записать в дневник «звуковой портрет» себя (три прилагательных о голосе).

Занятие 2.3. «Коллаж моего персонажа»

- Настройка (3 мин): «Карта эмоций» — выбрать из 10 карточек эмоцию, которую хочешь исследовать сегодня.
- Разогрев (10 мин): «Море волнуется — раз!» (классическая игра, но замирать в образе животного/стихии).
- Основная задача (20 мин): Создание коллажа персонажа (журналы, ножницы, клей, ватман А3). Вопросы: как он выглядит? что любит? что его тревожит? какая у него цель?
- Этюдный блок (20 мин): Презентация коллажа от лица персонажа (1–2 минуты на человека). Группа задает вопросы.
- Рефлексия (7 мин): «Что я взял от персонажа в себя? Чем мы похожи / отличаемся?»
- Фиксация: фото коллажа в визуальный дневник. Написать одно качество персонажа, которое хочу развить в себе.

Материалы: старые журналы, ватман А3, ножницы, клей, фломастеры, карточки эмоций, диктофон на телефоне (для записи голоса).

Модуль 3. «Я действую» (июнь–июль + сентябрь–октябрь, 6–8 занятий)

Цель: саморегуляция (краткосрочная и долгосрочная), метакогнитивная осознанность, SMART-цели, маршрутные карты.

Занятие 3.1. «Цель на репетицию: SMART»

- Настройка (3 мин): «Что я хочу успеть за 40 минут?» — записать одну цель на листочек.
- Разогрев (10 мин): «Часы» (руки — стрелки, показывают время, темп ускоряется), «Стоп-игра» (по команде «стоп» замереть на 5 секунд, контроль импульса).
- Основная задача (25 мин): Введение SMART: конкретная, измеримая, достижимая, релевантная, ограниченная во времени. Пример: плохая цель «хочу лучше играть», хорошая «выучить первые 4 строки монолога за 20 минут». Переформулировать свои цели из настройки.
- Этюдный блок (20 мин): «Репетиция по чек-листу» — каждому выдается чек-лист на этюд (3 пункта). Нужно выполнить все за 10 минут, затем показать.
- Рефлексия (5 мин): «Выполнил ли я свою SMART-цель? Почему да/нет?»
- Фиксация: записать цель на следующее занятие в дневник. Вклеить чек-лист.

Занятие 3.2. «Мои стратегии запоминания»

- Настройка (2 мин): «Быстрое запоминание» — ведущий называет 7 предметов, нужно повторить. Кто сколько запомнил?
- Разогрев (12 мин): «Снежный ком» (первый говорит слово, второй повторяет и добавляет свое, и т.д.), «Повтори движение» (цепочка из 5–10 движений).
- Основная задача (20 мин): «Карта моей памяти» — каждый анализирует: как я лучше запоминаю текст? (визуально, на слух, через движение, через ассоциации). Рисуем свою карту. Обмен в парах.
- Этюдный блок (25 мин): Каждый получает 4 строки текста. Нужно за 10 минут запомнить, используя свою сильную стратегию. Затем рассказываем партнеру.
- Рефлексия (7 мин): «Какая стратегия сегодня сработала лучше всего? Запиши ее».

- Фиксация: пополнить дневник «Мои стратегии» (наклейки-маркеры). В маршрутную карту — «я научился учить текст быстрее».

Занятие 3.3. «Регуляция волнения: дыхание и фокус»

- Настройка (3 мин): «Где в теле живет волнение?» — нарисовать контур тела, отметить зону напряжения красным карандашом.
- Разогрев (15 мин): Дыхательные техники: «Квадрат», «Змейка» (прерывистый выдох), «Счет на выдохе» (выдох вдвое длиннее вдоха).
- Основная задача (20 мин): «Техника якоря» — выбрать жест или слово, которое успокаивает (например, погладить запястье или сказать про себя «спокойно»). Тренируем: вспоминаем ситуацию волнения → применяем якорь → замечаем изменение состояния.
- Этюдный блок (20 мин): «Публичный монолог» (30 секунд). Перед выходом каждый использует свой якорь. Группа аплодирует после каждого.
- Рефлексия (6 мин): «Стало ли легче? Какой якорь сработал?»
- Фиксация: записать свой якорь на стикер и приклеить на внутреннюю сторону дневника.

Материалы: чек-листы, маршрутные карты (А3), стикеры, цветные карандаши, тексты для запоминания (4–5 строк на каждого), секундомер, контур тела для рисования.

Модуль 4. «Я и другой» (октябрь–ноябрь, 5–7 занятий)

Цель: активное слушание, конструктивная обратная связь («сэндвич», «Я-высказывания»), партнерская импровизация.

Занятие 4.1. «Я слышу тебя» (активное слушание)

- Настройка (3 мин): «Глухой телефон» (фраза «я тебя слышу» передается шепотом по кругу, искажения фиксируем).
- Разогрев (12 мин): «Эхо» (ведущий говорит фразу, группа повторяет с той же интонацией), «Зеркало чувств» (один изображает эмоцию, другой называет ее).

- Основная задача (20 мин): Правила активного слушания: смотреть в глаза, не перебивать, кивать, переспрашивать («правильно ли я понял, что...»). Отработка в парах: один говорит 1 минуту на тему «мое любимое занятие», второй слушает и пересказывает.

- Этюдный блок (20 мин): «Сцена непонимания» — один говорит что-то важное, второй демонстративно не слушает. Затем повторяют с активным слушанием. Разница?

- Рефлексия (7 мин): «Когда меня слушали по-настоящему, я чувствовал...»

- Фиксация: в дневнике — правило активного слушания, которое буду тренировать.

Занятие 4.2. «Обратная связь по сэндвичу»

- Настройка (2 мин): «Комплимент по кругу» — каждый соседу справа говорит одно искреннее «+».

- Разогрев (15 мин): «Да-да-да» в парах: один говорит утверждение, другой сначала тройное «да», потом конструктивное несогласие.

- Основная задача (20 мин): Схема «сэндвич»: позитив → коррекция (конкретно, по делу) → позитив. Пример: «Ты очень ярко начал этюд. Чтобы было еще понятнее, добавь паузу перед главной фразой. У тебя отличный контакт с партнером». Тренировка на нейтральном материале.

- Этюдный блок (20 мин): Показ мини-этюда (30 сек). Партнер дает обратную связь сэндвичем. Затем меняются.

- Рефлексия (7 мин): «Что легче — давать или получать обратную связь?»

- Фиксация: записать в дневник один пример удачного сэндвича сегодня.

Занятие 4.3. «Импровизация "Да, и..."»

- Настройка (3 мин): «Я начинаю» (фраза «Представьте, что...», группа продолжает с «да, и...»).
- Разогрев (15 мин): «Ритмический круг» (хлопки по кругу, добавление звука, имени).
- Основная задача (20 мин): Правило импровизации: никогда не отрицать («нет» убивает сцену), всегда «да, и...». Упражнение: один предлагает обстоятельство («мы в космосе»), второй присоединяется («да, и у нас закончился кислород»), третий и т.д.
- Этюдный блок (25 мин): Этюд на 2–3 минуты без заготовки, на тему «Неожиданная встреча». Задача — принять любое предложение партнера.
- Рефлексия (5 мин): «Трудно ли соглашаться? Что я чувствовал, когда партнер принимал мою идею?»
- Фиксация: в маршрутной карте — значок «ансамбль» (сотрудничество). Дневник: мой лучший момент импровизации.

Материалы: карточки с эмоциями и ситуациями, мяч, секундомер, бланки «сэндвич» (шаблон для записи).

Модуль 5. «Я и смысл» (ноябрь, 4–5 занятий)

Цель: ценностно-смысловое осмысление, анализ драматургии, нравственные коллизии, рефлексивные круги.

Занятие 5.1. «Разбор героя: мотивы и ценности»

- Настройка (3 мин): «Вопрос дня» — если бы я был персонажем пьесы, какая была бы моя главная мечта?
- Разогрев (10 мин): «Ассоциации к имени персонажа» (каждый называет цвет, запах, материал).
- Основная задача (25 мин): Работа с отрывком пьесы (1 страница). Выписать: что делает герой? Что говорит? Что думает? Чего хочет на самом деле? (Хочу — vs — Нужно).

- Этюдный блок (20 мин): Малая сцена: показать одно действие персонажа, исходя из его настоящего желания (а не внешнего рисунка). Группа комментирует: «поверили» или нет.

- Рефлексия (7 мин): «Чем мое жизненное желание похоже / отличается от желания героя?»

- Фиксация: в дневнике — таблица «Герой — Я» (мотивы, ценности, препятствия).

Занятие 5.2. «Дискуссия: моральный выбор героя»

- Настройка (3 мин): «Красная линия» — ведущий называет два полюса (например, «правда любой ценой» — «правда с сохранением отношений»), группа встает ближе к одному из концов комнаты.

- Разогрев (12 мин): «Суд над героем» — назначаются «адвокаты» и «прокуроры». Задача — с позиции ценностей.

- Основная задача (20 мин): Разбор конфликтной сцены из пьесы (например, герой должен выбрать между дружбой и долгом). Каждый пишет на листе: почему герой поступил так? И что бы я сделал на его месте?

- Этюдный блок (20 мин): «Альтернативное решение» — переиграть ту же сцену, но герой выбирает другой путь. Обсуждение: как изменился смысл?

- Рефлексия (7 мин): «Что труднее — понять героя или оправдать его?»

- Фиксация: мини-эссе (5 предложений) «Моральный выбор, который меня изменил».

Занятие 5.3. «Рефлексивный круг "Я и смысл"»

- Настройка (3 мин): Тишина 30 секунд. Затем каждый говорит слово, которое «лежит на душе».

- Разогрев (10 мин): «Живая линия времени спектакля» — каждый участник встает в линию по степени своего согласия/несогласия с главной идеей пьесы.

- Основная задача (20 мин): «Открытый микрофон» — по кругу, без перебивания, каждый высказывается на тему: «Как эта пьеса связана с моей жизнью? Что она мне сказала обо мне?»

- Этюдный блок (20 мин): Коллективный этюд «Один день из жизни героя в современном мире» (перенос в наши дни).

- Рефлексия (10 мин): Запись трех выводов в дневник (не для показа). Фраза «Я изменил свое мнение о...»

- Фиксация: запись аудиосообщения себе на телефон (30 сек) «Что важное я понял сегодня».

Материалы: распечатки отрывков пьесы (на группу), флипчарт с таблицей «Хочу — Нужно», цветные стикеры, камертон/чаша тишины, бланки мини-эссе.

Модуль 6. «Я и результат» (декабрь–январь, сквозной)

Цель: интеграция в спектакле, переживание авторства и ответственности, итоговая рефлексия.

Не отдельные занятия, а сквозной режим репетиций с элементами:

Пример репетиции в модуле «Я и результат»

- Настройка (3 мин): «Что для меня значит сегодняшний прогон?» (шкала важности 1-10).

- Разогрев (10 мин): как обычно, но с добавлением всех освоенных техник.

- Основная задача (не более 20 мин): разбор одного проблемного момента спектакля (не всего подряд) через SMART-задачу для группы.

- Репетиционный блок (30–40 мин): прогон куска или полный прогон. Задача: применить активное слушание, партнерский ансамбль, якоря волнения.

- Мини-рефлексия (7 мин): «Как я справился с волнением / поддержал партнера / выполнил свою задачу?» (без критики других).

- Фиксация: в вечер перед премьерой — коллективное письмо себе «Что я хочу помнить об этом спектакле через год». В день премьеры — открытка себе (вскрывается через месяц).

Итоговая группировка по этапам (календарь)

Этап	Модули	Кол-во занятий (приблизительно)
Март	«Я в группе» (4–6 занятий)	4–6
Апрель–май	«Я и мой образ» (6–8 занятий)	6–8
Июнь–сентябрь	«Я действую» + летняя саморабота	5–7
Октябрь–ноябрь	«Я и другой» (5–7 занятий)	5–7
Ноябрь	«Я и смысл» (4–5 занятий)	4–5
Декабрь–январь	«Я и результат» (сквозной режим)	8–10 репетиций + показ

*Общее количество занятий: ~32–38 студийных встреч
+ летняя самостоятельная работа.*

Рекомендации по ведению (для педагога-организатора)

1. Визуализация обязательна: маршрутные карты, доска прогресса, стикеры, коллажи.
2. Обратная связь только «сэндвичем» (позитив → коррекция → позитив).
3. После каждого занятия — фиксация малого шага (ничего страшного, если прогресс не у всех одинаковый).
4. Не ставить диагнозов — говорить о наблюдаемом поведении и чувствах («я заметил», «мне показалось»).
5. Родителей подключать только на этапе показа и летней самоработы (без оценивания детей).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ДНЕВНИК ДИМЫ К. (14 ЛЕТ)

Театральная студия «Новый взгляд» — программа «Навигатор успеха»

Январь 2025 – январь 2026

Итоговая инсценировка: «Новая шубка Снегурочки»

Моя роль: Звездочёт

Модуль 1. «Я в группе» (март)

Занятие 1.1. «Знакомство через действие» — 03.03.2025

До: Немного боюсь. Группа почти новая. Не люблю, когда все смотрят.

Что было: «Хлопки по кругу» — сбился два раза, но никто не засмеял.

«Скульптура группы» на тему «театр» — я стал правой рукой «кулисы».

Оказывается, договариваться без слов можно.

После: Мне было легче, когда смотрю на партнёра, а не на педагога.

Одно открытие о группе: если кто-то ошибается, мы не тыкаем пальцем, а хлопаем и продолжаем.

Занятие 1.2. «Невербальный диалог» — 10.03.2025

Что было: «Сломанный телефон чувств» — получил «страх», передал как «удивление». В конце почти никто не угадал, но смеялись.

После: Понял, что плечи выдают меня. Педагог показала в зеркале — всегда подняты, когда не уверен.

Когда я понимаю партнёра без слов? Когда перестаю бояться ошибки.

Занятие 1.3. «Снимаем страхи» — 17.03.2025

До: Тревога 7/10.

Что было: «Неуклюжий этюд» — специально делал плохо. Топал, кривлялся. Все смеялись вместе со мной. «Публичное одиночество» — выйти в круг и замереть на 5 секунд.

После: 5 секунд — не страшно. Страшнее накручивать себя перед выходом.

Что страшнее — ошибка или тишина? Ошибка, когда я один. А когда все ошибаются — смешно.

Модуль 2. «Я и мой образ» (апрель – май)

Занятие 2.1. «Тело говорит» — 07.04.2025

Что было: «Моя любимая поза» — скрестил руки на груди (закрытая).
«Сильная поза» — руки на поясе, ноги шире плеч. Голос стал громче.

После: Поза меняет состояние. Пригодится для Звездочёта: он должен выглядеть таинственно и уверенно.

Что моя поза рассказывает? Что я не всегда такой уверенный, как хочу казаться.

Занятие 2.2. «Голос — это я» — 21.04.2025

До: Ненавижу свой голос на диктофоне.

Что было: «Озвучка персонажа» — мне дали картинку звездочёта. Сказал фразу «Смотрите на небо — там ответы» тихо и загадочно. Группа угадала, что это волшебник.

После: Впервые записал голос и не удалил.

Когда мой голос свободен? Когда я говорю за кого-то другого.

Занятие 2.3. «Коллаж персонажа» — 12.05.2025

Мой персонаж — Звездочёт: он не главный герой, но без него никто не поймёт, куда идти. Он видит то, чего не видят другие.

Коллаж: звёздная мантия (синяя с блёстками), длинный посох с месяцем на конце, подзорная труба (чтобы смотреть на звёзды), сбоку — карта созвездий.

Презентация от лица персонажа: «Я не герой. Я тот, кто показывает путь. А идти по нему или нет — решать вам».

После: Быть не главным, но важным — интересно.

Что я взял от персонажа? Умение смотреть чуть дальше других.

Модуль 3. «Я действую» (июнь – июль – сентябрь – октябрь)

Занятие 3.1. «SMART-цель» — 15.06.2025 (летний онлайн)

Моя SMART-цель: вместо «выучить строки Звездочёта» — «за 20 минут запомнить свои 6 строк с двумя разными интонациями — таинственной и назидательной». Получилось. Ходил по комнате и повторял, смотрел в окно на звёзды. Моя стратегия: движение + повторение вслух + визуализация (представлял, что я на сцене).

Занятие 3.2. «Стратегии запоминания» — 20.09.2025

Карта моей памяти: движение (большая стрелка), вслух с разными голосами (большая), визуализация (средняя), чтение глазами (маленькая). Что было: за 10 минут запомнить, где Звездочёт появляется на сцене между репликами других героев. Ходил и проговаривал, представляя себе звёздное небо. Моя суперсила — учить текст, представляя картинку.

Занятие 3.3. «Регуляция волнения» — 04.10.2025

До: трясутся руки. У Звездочёта есть загадочная пауза, которую боюсь не выдержать. Мой якорь: погладить большой палец три раза и про себя «я вижу больше, чем другие». После: стало легче. Пауза получилась. Якорь не магия, но работает.

Модуль 4. «Я и другой» (октябрь)

Занятие 4.1. «Активное слушание» — 13.10.2025

Упражнение: партнёр (играет Снегурочку) говорила про своего персонажа. Я пересказал — забыл, что ей грустно из-за короткой шубки. Правило: смотреть в глаза и не думать о своём ответе. Когда меня слушали по-настоящему — чувствуешь опору.

Занятие 4.2. «Обратная связь сэндвичем» — 20.10.2025

Мой пример Вове (играет Мороза): «Ты очень грозно рычишь (+). Только когда рычишь, не закрывай лицо рукой. А паузы перед важными словами — супер (+)». Что легче? Получать обратную связь страшнее.

Занятие 4.3. «Импровизация "Да, и..."» — 27.10.2025

Что было: репетировали сцену, где Звездочёт указывает путь. Партнёр забыл текст и замолчал. Я сказал: «Видно, туман скрыл от тебя дорогу. Смотри

на Полярную звезду!» — он подхватил, сцена ожила. Когда партнёр принимает твою шутку — спасаешь спектакль вместе.

Модуль 5. «Я и смысл» (ноябрь)

Занятие 5.1. «Разбор героя: Звездочёт»

Что важно для моего Звездочёта: он знает больше, чем говорит; говорит загадками, чтобы герои сами дошли до истины; иногда его не слушают, но он не обижается. Вопрос себе: «Почему Звездочёт помогает Снегурочке?» Мой ответ: потому что если звёзды зажглись — значит, это кому-то нужно.

Занятие 5.2. «Дискуссия: как делить текст между всеми?»

Спорили с Аней (Снегурочка). Она сказала: «Звездочёт говорит слишком загадочно». Я ответил: «Так задумано, чтобы герои сами догадывались». Решили, что загадки оставить, но добавить одну понятную подсказку. Я не главный — я часть команды. Это круто.

Занятие 5.3. «Рефлексивный круг» — ноябрь 2025

Я сказал: «Мой Звездочёт похож на меня — я тоже люблю смотреть на звёзды и иногда говорю загадками. А не похож — он вообще не боится тишины. Я ещё учусь».

Модуль 6. «Я и результат» (декабрь – январь)

Репетиция — 15.12.2025

SMART-цель: «за 15 минут найти для Звездочёта три жеста, которые не перебыют других рассказчиков». Нашёл: при слове «звезда» — показать вверх пальцем, при «путь» — вытянуть руку вперёд, в конце — поклон в сторону других персонажей (уступаю им место).

Полный прогон — 20.12.2025

Что было: я вставил загадку не в том месте — перебил Снегурочку, когда она не договорила. Снегурочка посмотрела на меня. Я понял, извинился жестом «мой ошибка» и замолчал. Потом Снегурочка закончила, а я сказал загадку после — нормально. После: понял, что быть одним из — сложнее, чем быть главным. Нужно чувствовать ритм других.

Итоговая инсценировка — 25 января 2026

На сцене все персонажи стоят полукругом. Я (Звездочёт) — с краю. Текст читают по очереди. Первые строки про «Слух: Снегурочка в печали» — Пингвин. Про сорок — Оловянный солдатик. Про то, что шубка коротка — Зайчик. Про устаревший фасон — Ворон. Про Деда Мороза и посох — Скоморохи. Про ткачиху и портниху — Тигрёнок и Ёлочка. Про шикарную шубку — Фонарщик. Финальные строки «Будет, будет Новый год!» — все хором, а я (Звездочёт) в конце добавляю: «Звёзды сказали — быть чуду!» — и показываю посохом на небо. Зал аплодирует.

После (постпремьерная беседа): Педагог спросила: «Как тебе быть не главным?» Я сказал: «Сначала обидно. Но когда зал замирает на моей загадке — понимаешь, что главный тот, кто заставляет думать. А не тот, кто больше говорит».

Итоговая рефлексия (февраль 2026)

Что изменилось за год:

- Боялся сцены → спокойно стою в полукруге
- Хотел быть главным → понял, что и неглавный может быть

важным

- Не умел слушать → замечаю, когда перебиваю
- Учил текст днями → учу за 20 минут через движение и картинку
- Ошибка — провал → ошибка — можно извиниться жестом

Моя фраза итога: «Я не стал королём сцены. Я стал тем, кто умеет и загадать загадку, и вовремя замолчать. Это сложнее, но круче».

Вклейка: итоговая маршрутная карта с галочками и подписью «Дима К. — Звездочёт. Премьера 25.01.2026»