

На правах рукописи



Зарецкая Анна Алексеевна

**Психолого-педагогические условия освоения драматического произведения
младшими подростками**

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика
цифровых образовательных сред

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 2026

Работа выполнена на кафедре ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Научный руководитель: **Адаскина Анна Анатольевна**
кандидат психологических наук

Официальные оппоненты: **Веракса Николай Евгеньевич**
доктор психологических наук, профессор,
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова» (г. Москва), факультет
психологии, кафедра психологии образования и
педагогики, профессор

Борзова Татьяна Владимировна
доктор психологических наук, доцент, федеральное
государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Тихоокеанский
государственный университет имени
М.П. Даниловского» (г. Хабаровск), высшая школа
психологии, профессор

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический
университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула)

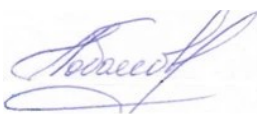
Защита диссертации состоится «18» декабря 2026 года в 12 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 33.2.012.01, созданного на базе Московского государственного психолого-педагогического университета, по адресу: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, ауд. 220.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Московского государственного психолого-педагогического университета:

<https://mgppu.ru/project/481/news/17813>

Автореферат разослан « » _____ 2026 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета _____



Лобанова Анна Вячеславовна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Приоритетными направлениями современного литературного образования являются развитие читательской грамотности и воспитание высокой культуры восприятия художественных произведений обучающимися (ФОП, 2023). Проблема понимания художественных текстов ставит перед исследователями сложную задачу разработки эффективных подходов к обучению на основе междисциплинарных исследований.

Наиболее трудным родом литературы для освоения младшими подростками является драма, характеризующаяся принадлежностью к театральному и словесному искусству (Лобода, 2023; Мартынова, 2021; Михайлова, 2004). Особенности драматического произведения, связанные с его двойственной природой (Новлянская, 2019; Фигут, 1996; Хализев, 1986), опосредуют вхождение читателя в авторский мир и обуславливают понимание текстов данного типа, а потому требуют особого внимания при организации учебной деятельности на уроках литературы, однако существующий подход к обучению не обеспечивает освоение школьниками содержания драматического текста как сложного формально-содержательного единства.

Драматические произведения встречаются гораздо реже, чем составляющие ядро программы по учебному предмету «Литература» в основной школе эпические и лирические произведения (ФОП, 2023; ФРП, 2024). Отсутствие преемственности между программами по литературе на уровне начального общего и основного общего образования не позволяет организовать последовательное формирование у школьников обобщённых способов действия, необходимых для понимания драмы на высоком уровне, и препятствует формированию у них системных представлений при изучении литературы. Как следствие, сокровищница русской драматургии оказывается для них закрытой. Проблема приобретает особую остроту в условиях, когда театральные постановки всё чаще отходят от оригинальных текстов, формируя искажённое представление о произведении у зрителей.

Несмотря на богатый арсенал методических разработок в области изучения драмы в школе, накопленных в отечественной теории и практике преподавания литературы, и обилие психолого-педагогических исследований, подчёркивающих необходимость системного использования деятельностного подхода при организации уроков в основной школе, приходится констатировать дефицит эффективных технологий обучения, учитывающих особенности читательской деятельности в младшем подростковом возрасте. В связи с этим необходимо выявить и обосновать психолого-педагогические условия освоения драматического произведения младшими подростками.

Степень разработанности научной проблемы. Глубокое осмысление проблема «читатель – текст» получила в работах философов (Бахтин, 2002; Брудный, 1996; Гадамер, 1988; Дильтей, 2004; Рикёр, 2008; Шлейермахер, 2004; Шпет, 1996; Эко, 2005). Вопрос о взаимоотношении и психологическом действии формы и материала на читателя был поставлен Л.С. Выготским в труде «Психология искусства», где учёный указывал на психологическую природу

жанровых образований и подчёркивал особое положение драматических произведений в психологии читателя, так как именно в драме мы с трудом различаем содержание и форму, и это препятствует пониманию текста (Выготский, 1998). Наиболее весомый вклад в разработку деятельностной дидактики литературного образования внесли исследователи Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, заложившие принципы развивающего подхода к обучению литературе, а также принципы психодиагностики в сфере художественного развития детей (Кудина и Новлянская, 2019, 2020). Важная роль в разработке проблемы понимания текстов принадлежит литературоведческим и лингвистическим исследованиям (Богин, 2004; Валгина, 2003; Винокур, 1990; Гальперин, 1981; Лотман, 2000; Хализев, 1986). Специальные педагогические исследования посвящены проблемам интерпретационной деятельности (Воюшина, 2015; Иваненко, 2019; Маранцман, 2022; Молдавская, 1972; Рыбникова, 1985; Сосновская, 2023; Ядровская, 2012); разным аспектам читательской грамотности и чтения (Александрова, 2023; Бородина, 2018; Брякова и др., 2022; Галактионова, 2006; Гостева и др., 2019; Коровянская, 2024; Мелентьева, 2020; Олефир, 2023; Цукерман, 2010); читательским предпочтениям школьников (Березина, Колосова, 2021; Риф, Полева, 2017; Свирина, 2017); проблемам организации и методического обеспечения учебной деятельности на уроках литературы (Беляева, 2016; Богданова и др., 2000; Коровина, 2024; Лавлинский, 2003; Молдавская, 1974; Мосунова, 2024; Ткаченко, 2024). Однако, несмотря на значительный интерес к роли литературы в развитии личности и мышления школьников, область понимания драматических произведений остаётся недостаточно изученной в связи с проблемами организации учебной деятельности. Ещё меньше внимания уделяется разработке доказательных деятельностных технологий обучения, позволяющих младшим подросткам эффективно осваивать конкретные темы школьной программы по предмету «Литература».

Таким образом, были выявлены следующие *противоречия*:

- между необходимостью в воспитании высокой культуры восприятия литературы у школьников и отсутствием у них полноценного читательского опыта;

- между необходимостью в разработке доказательных деятельностных практик, учитывающих возрастные особенности младших подростков, и отсутствием диагностического инструментария, позволяющего проектировать уроки литературы на основе достижений психологической науки;

- между преобладанием монодисциплинарных подходов к изучению проблемы понимания художественной литературы и многогранностью этого процесса, требующего комплексного междисциплинарного осмысления.

Проблема исследования связана с отсутствием теоретически обоснованных и практически апробированных психолого-педагогических условий, позволяющих младшим подросткам перейти на высокий уровень понимания драматического произведения.

Объект исследования – процесс освоения драматического произведения младшими подростками.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение драматического произведения младшими подростками на высоком уровне.

Цель исследования – раскрыть психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение драматического произведения младшими подростками на высоком уровне.

Задачи исследования

1. На основе теоретического анализа подходов к изучению проблемы понимания текстов выявить специфические трудности, возникающие у читателей при интерпретации художественных произведений, и раскрыть особенности понимания драматических произведений.

2. Разработать теоретическую модель понимания драматического произведения и описать обобщённые способы действия читателя, необходимые для понимания текстов этого типа.

3. Провести анализ существующих диагностических процедур в области понимания текстов и выявить ограничения, препятствующие использованию данных методик для диагностики понимания драматического произведения, и на этой основе обосновать необходимость разработки нового инструмента.

4. Разработать авторские методики, направленные на диагностику понимания драматических произведений, и обосновать их психометрические характеристики.

5. Провести диагностику понимания драматического произведения младшими подростками и выявить трудности, с которыми они сталкиваются при интерпретации текстов этого типа.

6. Выявить и описать психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение содержания драматического произведения младшими подростками, и теоретически обосновать технологию экспериментального обучения (далее – Технология).

7. Провести формирующий эксперимент и оценить эффективность Технологии для улучшения понимания драматических произведений младшими подростками.

Гипотезы исследования

1. Младшие подростки не владеют необходимыми для освоения драматического произведения обобщёнными способами действия, включающими использование рамочного текста произведения для его интерпретации, что не позволяет им вычитывать настроение произведения, адекватно оценивать поведение героев и приводит к искажению авторской позиции. При этом структурные элементы текста – как средства воплощения авторского замысла – не выступают для школьников основой понимания содержания драматического текста.

2. Для овладения этими способами необходима организация последовательного решения системы специальных учебных задач

(инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), учитывающая следующие психолого-педагогические условия:

1) учебный диалог должен выступать интегральной основой процесса обучения, позволяющей школьникам анализировать особенности драматического произведения и обеспечивающей необходимую мотивацию и вовлечённость в урок;

2) создание собственных произведений позволяет школьникам почувствовать себя героями произведения и осознать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла, что обеспечивает ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов;

3) театрализованная деятельность позволяет школьникам участвовать в разных видах деятельности при написании и сценическом воплощении собственных драматических произведений, что обеспечивает освоение ими выразительных средств драматургии.

Научная новизна исследования. Разработана теоретическая модель понимания драматического текста, ставшая методологической основой для разработки технологии экспериментального обучения и диагностических инструментов в области понимания драмы. Впервые описаны обобщённые способы действия читателя, необходимые для понимания драмы, а также психолого-педагогические условия, необходимые для освоения драматического произведения младшими подростками на уроках литературы. Разработаны авторские методики, позволяющие диагностировать уровень понимания драматического произведения. Выявлены возрастные особенности восприятия драматических произведений, характерные школьников 11–12 лет. На основе принципов деятельностного подхода обоснована и разработана технология экспериментального обучения, показавшая свою эффективность при обучении младших подростков в рамках урочной деятельности.

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования углубляют представления о психологических механизмах интериоризации читательского опыта и дополняют существующие исследования в области литературного развития детей. Диагностика понимания драматических произведений среди младших подростков позволила выявить специфические особенности и трудности, характерные для читательского развития школьников в возрасте 11–12 лет, что расширяет представления о познавательных возможностях современных детей. Психолого-дидактические принципы развивающего обучения литературе были расширены нами при использовании нового литературного материала, методов и способов организации учебной деятельности. Обоснованы новые позиции читателей-школьников в учебной деятельности (драматург, режиссёр, актёр), разработана теоретическая модель понимания драматического произведения.

Практическая значимость исследования. Технология экспериментального обучения показала свою эффективность и может применяться при обучении

младших подростков на уроках литературы. Описанная система учебных задач может быть адаптирована к широкому спектру произведений при работе с разными детскими контингентами. Разработанные диагностические методики могут применяться не только для оценки уровня актуального читательского развития в детских группах, но и для разработки фундаментальных вопросов, касающихся психологических механизмов, лежащих в основе понимания текстов разной структуры, сложности и содержания. Также результаты исследования могут найти применение в системе вузовской подготовки учителей и психологов образования.

Этапы исследования

1. Анализ литературы по проблеме исследования: изучение структуры и содержания процесса понимания, выявление специфических особенностей восприятия художественных произведений читателями, анализ специфических трудностей освоения драматических произведений младшими подростками.

2. Пилотажное исследование: выявление трудностей, с которыми младшие подростки сталкиваются при интерпретации драматических произведений, составление опросника методики «Понимание драматического текста», подбор стимульного литературного материала для методик «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», выявление критериев и уровней понимания драматического произведения.

3. Разработка диагностического инструментария: создание диагностических методик «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», обоснование их психометрических характеристик (оценка надёжности и валидности).

4. Разработка теоретической модели: моделирование процесса понимания драматического произведения в учебной деятельности и описание обобщённых способов действия читателя, которыми школьникам необходимо овладеть.

5. Разработка технологии экспериментального обучения: выбор тем из школьного курса литературы для 5–6 классов; обоснование содержания Технологии и определение психолого-педагогических условий её реализации.

6. Формирующий эксперимент (реализация технологии экспериментального обучения): входная диагностика; проведение серий формирующего эксперимента в 5–6 классах (сроки проведения: 2023–2024 учебный год); повторная диагностика; обработка и интерпретация результатов формирующего эксперимента; оценка эффективности Технологии.

Теоретико-методологическая основа исследования: положения представителей культурно-исторической теории о знаковом опосредствовании высших психических функций, в рамках которых художественное произведение рассматривалось нами как сложная семиотическая система (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); принципы деятельностного подхода (Ю.В. Громыко, Е.И. Исаев, Н.Н. Нечаев, Д.Б. Эльконин) и развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин), на основании которых была разработана технология экспериментального обучения; психолого-педагогические исследования в области личностного и художественного развития детей, послужившие ориентиром для

создания авторских диагностических методик и раскрытия условий эффективности обучения младших подростков (А.А. Адаскина, В.А. Гуружапов, Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, О.В. Рубцова и др.).

Методы и методики исследования

Теоретические методы: *теоретический анализ* проблемы понимания в отечественных и зарубежных исследованиях; *компаративный анализ* психодиагностических инструментов в области понимания текстов; *моделирование* процесса понимания драматического произведения.

Эмпирические методы: экспертный анализ стимульного литературного материала, интервью и продуктов деятельности испытуемых на пилотажном этапе исследования; метод эталонной группы; оценка согласованности мнений экспертов с помощью коэффициента конкордации Кендалла *для подтверждения надёжности* авторских методик; метод контрастных групп, сравнение результатов авторских методик с результатами независимой диагностики читательской грамотности Московского центра качества образования и годовыми отметками по литературе *для подтверждения валидности* авторских методик; диагностика понимания драматических произведений младшими подростками по двум авторским методикам (А.А. Адаскина – А.А. Зарецкая).

Экспериментальные методы: формирующий эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

Методы количественной обработки данных: U-критерий Манна – Уитни; T-критерий Уилкоксона; коэффициент ранговой корреляции Спирмена; коэффициент конкордации Кендалла; критерий углового преобразования Фишера.

Эмпирическая база и выборка исследования. Общую выборку исследования составили 254 человека. *На этапе разработки диагностического инструментария* в исследовании приняли участие 44 младших подростка (16 м, 28 ж) и 87 взрослых респондентов (23 м, 35 ж). *На этапе реализации формирующего эксперимента* было проведено две серии формирующего эксперимента, в котором приняли участие 123 младших подростка (ГБОУ «Школа № 91», г. Москва).

Положения, выносимые на защиту

1. Существует нарушение преемственности между программами начальной и основной школы, приводящее к непоследовательному формированию обобщённых способов действия читателя на уроках литературы и трудностям в понимании драматических произведений младшими подростками.

2. Выявлены и описаны три уровня понимания драматического произведения: недостаточный, базовый, высокий. Недостаточный уровень демонстрирует упрощённое, наивно-реалистическое понимание идеи произведения; базовый уровень характеризуется умением школьника устанавливать элементарные логические связи на основе явно сообщённой в тексте информации без учёта родовой специфики драмы; высокий уровень характеризуется глубоким пониманием идеи произведения на основе комплексного анализа содержания и формы.

3. Младшие подростки не осваивают обобщённые способы действия читателя (не используют рамочный текст для интерпретации произведения; не считывают имплицитно содержащееся в тексте настроение; неадекватно оценивают поведение героев; искажают авторскую позицию), необходимые для понимания драматического произведения на высоком уровне, без специально организованных психолого-педагогических условий, позволяющих школьникам осознавать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла и обогащать своё понимание.

4. Разработанная теоретическая модель понимания драматического текста отражает комплексный характер понимания драматического произведения как формально-содержательного единства и содержит четыре взаимосвязанных компонента (*интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции*), включающих обобщённые способы действия читателя, которыми должен овладеть младший подросток.

5. Разработаны авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», позволяющие диагностировать уровень сформированности обобщённых способов действия читателя, необходимых школьникам для освоения содержания драматического произведения.

6. Овладение обобщёнными способами действия и понимание драматического произведения обеспечивает система специальных учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), учитывающая следующие психолого-педагогические условия:

1) учебный диалог должен выступать интегральной основой процесса обучения и обеспечивать активное участие школьника в уроке, позволяя ему успешно осваивать средства решения системы задач и воспринимать учебные задачи как лично значимые события;

2) творческая деятельность, в ходе которой школьники выполняют квазиавторские задачи (написание пьесы, монолога от лица героя), позволяет им осознать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла, что обеспечивает ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов;

3) совместно-распределённая театрализованная деятельность позволяет школьникам участвовать в разных видах деятельности при написании и сценическом воплощении собственных драматических произведений, что обеспечивает освоение ими выразительных средств драматургии;

4) рефлексия собственной деятельности в разных позициях (драматурга, режиссёра, актёра и т. д.) при написании рецензий на пьесы одноклассников позволяет школьникам осуществлять оценку собственных действий с текстом как средства успешного решения учебной задачи.

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается теоретической и методологической обоснованностью применяемых методов и методик экспериментального и эмпирического исследования, их соответствием

целям и задачам. В формирующем эксперименте участвовали экспериментальные и контрольные группы, Технология была реализована в двух параллелях (5–6 класс). Результаты исследования качественно и количественно обработаны с применением методов математической статистики.

Апробация работы. Материалы исследования обсуждались в рамках 1) Всероссийской научно-практической конференции «Образование – театр: личностное развитие обучающихся в полихудожественном пространстве» (ФГБНУ «ИХОиК РАО» и ФГБУ «РАО», 29.03.2023); 2) Всероссийской научно-практической конференции «Родной язык и культура в цифровой вселенной» (МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 18–19.10.2023); 3) цикла вебинаров МГППУ и ПИ РАО «Актуальные проблемы теории и практики учебной деятельности», 31.05.2024; 4) III Международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения» (МГППУ, 10–11.09.2024); 5) Межрегионального научно-практического семинара «Проблема преемственности в обучении филологических дисциплин (литература, иностранный язык) в контексте диалога искусств в школе и вузе» (Москва – Мольгино, 10.10.2024); 6) Всероссийской научно-практической конференции «Потенциал художественного образования в приобщении обучающихся к традициям российской культуры» (ФГБНУ «ИСМО им. В.С. Леднёва», 25.10.2024); 7) Научно-практической конференции в Колледже изящных искусств и Васитском университете (Республика Ирак, 15–16.04.2025); 8) X Конкурса молодых учёных в области наук об образовании на соискание медали «Молодым учёным за успехи в науке» РАО (I этап); 9) XVI Педагогических чтений флагманской и региональных площадок Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» (Москва, 19–20.03.2026).

Основное содержание и результаты исследования отражены в 10 публикациях, среди которых 4 статьи опубликованы в журналах, входящих в перечень ВАК РФ.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. В соответствии с общим направлением исследований паспорта научной специальности 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» в диссертации рассмотрены психолого-педагогические условия организации учебной деятельности на уроках литературы в основной школе. Пункту 5 *«Психология учебной деятельности. Психологическая характеристика технологий обучения. Психодидактика»* соответствует выявление и описание особенностей и дефицитов читательской деятельности младших подростков. Пункту 7 *«Психодиагностическая деятельность в образовательной среде»* соответствует разработанная теоретическая модель понимания драмы, а также разработанный на её основе диагностический инструментарий. Пунктам 13 *«Психологические условия эффективности педагогического воздействия»* и 15 *«Психологические условия реализации различных типов и видов обучения»* соответствует разработанная технология экспериментального обучения, включающая описание деятельности педагога и обучающихся, системы учебных задач и психолого-педагогических условий её реализации.

Структура и объём работы. Структура исследования включает введение, три главы, выводы, заключение, список сокращений и условных обозначений, список литературы из 250 источников (40 из них принадлежат иностранным авторам) и 6 приложений. Основной текст диссертации изложен на 191 странице и проиллюстрирован 45 таблицами и 3 рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность исследования, рассмотрена степень разработанности научной проблемы, определены объект, предмет, цель, задачи, приведены гипотезы исследования. Описаны этапы, методы и методики исследования, определена его научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Обозначены положения, выносимые на защиту, сведения о достоверности и надёжности результатов исследования.

В первой главе «Понимание художественного произведения как междисциплинарная проблема» проведён анализ подходов к изучению понимания и смежных процессов восприятия, чтения, интерпретации текстов. Разные аспекты читательской деятельности изучаются в психологии, психолингвистике, педагогике, литературоведении и философии. В исследовании мы обращались к достижениям других научных областей, что позволило представить понимание как многомерный феномен, выявить общие места в разных методологических подходах и на этой основе выработать интегративную модель понимания художественного текста. Анализ читательской деятельности в единстве психофизиологических, когнитивных, ценностно-смысловых аспектов позволяет сделать вывод, что обучение, направленное на развитие технического навыка чтения и элементарных мыслительных операций, исчерпывает свой потенциал на начальных этапах изучения литературы и не обеспечивает перехода к глубинному пониманию художественного текста, предполагающему умение читателя вступать в «заочный диалог» с автором, понимать точку зрения Другого, формулировать собственную точку зрения на прочитанное и т. д. В трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева чтение и понимание художественного текста рассматривается как сложная психическая деятельность, требующая формирования у читателя специальных способов действия, опирающихся на «технику искусства». Понимание законов, по которым строится произведение, предоставляет развитому читателю опоры для интерпретации, что облегчает его ориентировку в художественном тексте и обеспечивает путь от текста к подтексту. Техника восприятия искусства, таким образом, выступает специфическим культурным средством, которым читателю необходимо овладеть для формирования целостного представления о произведении.

На основе синтеза различных подходов были определены ключевые признаки процесса понимания: 1) понимание обладает уровневым характером; 2) на понимание влияют тип и структура текста, а также индивидуально-психологические особенности реципиента; 3) знание особенностей литературы как вида искусства оптимизирует процесс интерпретации и позволяет читателю выбрать стратегию для декодирования текста; 4) понимание художественного

произведения – диалогический процесс, предполагающий восприятие авторской интенции и формирование собственной точки зрения на прочитанное.

Во второй главе «Психолого-педагогические условия освоения драматического произведения обучающимися 5–6-х классов» рассматриваются проблемы организации учебной деятельности на уроках литературы. Подчёркивается роль родовой специфики произведения и делается вывод, что текст художественного произведения представляет собой сложную семиотическую систему, для декодирования которой читателю-школьнику необходимо овладеть специфическими культурными средствами, организующими читательское восприятие и направляющими интерпретационную деятельность по заданной автором траектории.

Раскрыто психологическое значение жанровых образований для понимания художественного текста и сделан вывод, что сложность понимания драматического произведения вытекает из его родо-жанровых особенностей, детерминирующих читательское восприятие. Текст драмы, состоящий из диалогов и разнообразных помет (имена героев, ремарки, деление на действия и пр.), кажется читателю-школьнику «сухим» и скучным, что снижает мотивацию к чтению и быстро утомляет. Несформированность способов действия, необходимых для анализа драматического текста, приводит к поверхностному или искажённому пониманию идеи произведения. Неподготовленный читатель не владеет инструментами, которые позволят ему заметить юмор, проникнуть в скрытые мотивы героев, увидеть проблемы, затрагиваемые автором и т. д.

Анализ родовых особенностей драмы в связи с особенностями читательского восприятия позволил представить понимание драматического текста в виде четырёхкомпонентной модели (рис. 1):

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОНИМАНИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ ПО З.Н.ВЛЯНСКОЙ



Рисунок 1 – Теоретическая модель понимания драматического текста
(разработан автором)

Модель отражает психологические закономерности, определяющие восприятие драматического текста. Каждый из четырёх показателей понимания – интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции – соотнесён с обобщёнными способами действия читателя, необходимыми для понимания текстов этого типа.

Отсутствие преемственности в изучении драмы и непоследовательное формирование обобщённых способов действия, связанных с пониманием драматических произведений, приводят к возникновению у школьников трудностей, препятствующих глубокому пониманию текста. Доказывается, что необходима разработка деятельностных образовательных практик, учитывающих сензитивность младших подростков к литературному творчеству, так как сложившийся подход к обучению не стимулирует интерес к чтению и не позволяет формировать необходимые для понимания драмы умения. Обосновывается технология экспериментального обучения (далее – Технология), включающая систему специальных учебных задач (*инсценирование, драматизация, написание рецензий на пьесы одноклассников, чтение по ролям, написание монологов от лица героя*). Технология позволит учителю сформировать у школьников необходимые для понимания драмы обобщённые способы действия, связанные с интерпретацией паратекста, пониманием эмоционального тона произведения, воссозданием образа героя и выявлением авторской позиции. Обеспечить эффективность реализации системы учебных задач позволят *психолого-педагогические условия*:

1) учебный диалог должен выступать интегральной основой процесса обучения и обеспечивать активное участие школьника в уроке, позволяя ему успешно осваивать средства решения системы задач и воспринимать учебные задачи как личностно значимые события;

2) творческая деятельность, в ходе которой школьники выполняют квазиавторские задачи (написание пьесы, монолога от лица героя), позволяет им осознать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла, что обеспечивает ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов;

3) совместно-распределённая театрализованная деятельность позволяет школьникам участвовать в разных видах деятельности при написании и сценическом воплощении собственных драматических произведений, что обеспечивает освоение ими выразительных средств драматургии;

4) рефлексия собственной деятельности в разных позициях (драматурга, режиссёра, актёра и т. д.) при написании рецензий на пьесы одноклассников позволяет школьникам осуществлять оценку собственных действий как средства успешного решения учебной задачи.

Научно-методической основой для разработки Технологии послужила система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, психолого-дидактические принципы преподавания литературы Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской и требования ФГОС ООО.

В схематическом виде содержание Технологии представлено на рисунке 2:

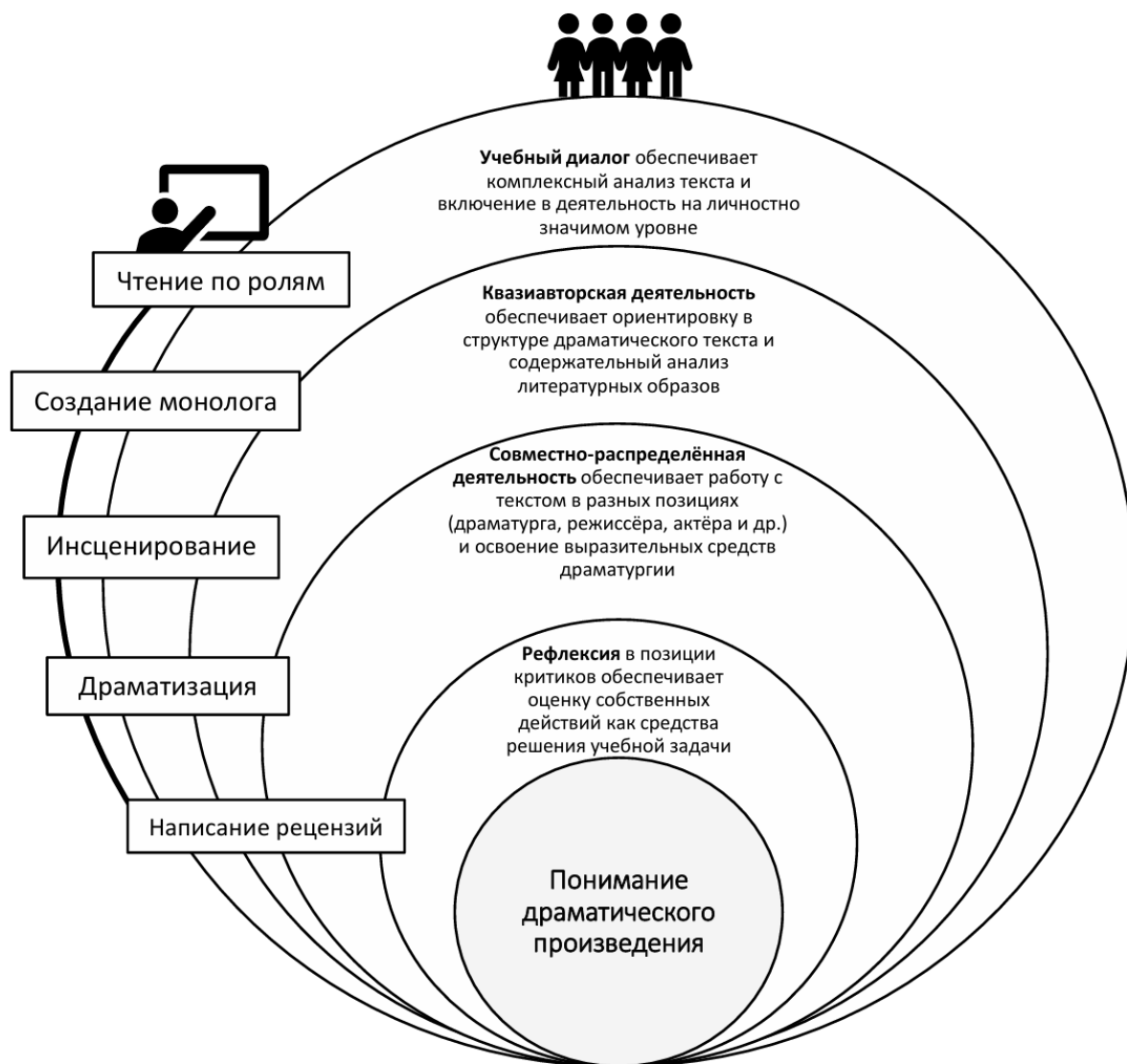


Рисунок 2 – Психолого-педагогические условия освоения содержания драматического произведения на уроках литературы (разработан автором)

Анализ подходов к диагностике понимания художественных текстов показал, что на данный момент в отечественной науке не разработаны психодиагностические инструменты, позволяющие комплексно оценить читательское развитие школьника с учётом специфики художественных текстов разных типов. Выявлено, что диагностический текст должен обладать рядом характеристик: 1) не изучаться в школе; 2) иметь небольшой объём; 3) обладать типологическими чертами текста, понимание которого оценивается.

В третьей главе «Технология экспериментального обучения, направленная на освоение родовой специфики драматического произведения младшими подростками» описывается этап разработки диагностического инструментария и этап реализации формирующего эксперимента. На основе теоретической модели понимания драматического произведения разработаны авторские методики «Понимание драматического текста» (далее – ПДТ) и

«Инсценировка басни» (далее – ИБ), позволяющие оценить владение обобщёнными способами действия читателя, необходимыми для понимания драмы.

Методика ПДТ состоит из стимульного материала (пьеса А.В. Вампилова «Свидание», 1961 г.) и опросника, направляющего читательское внимание на диагностически значимые элементы произведения. Диагностический текст обладает всеми основными родовыми чертами драмы, фабула произведения доступна для понимания младшего подростка. Критерии методики соответствуют теоретической модели понимания и включают четыре показателя: К1 – *Интерпретация паратекста*; К2 – *Понимание эмоционального тона произведения*; К3 – *Воссоздание образа героя*; К4 – *Выявление авторской позиции*. Предъявление опросника методики двум группам взрослых читателей (эталонной и контрольной) и сравнение ответов взрослых и школьников позволило выявить и обосновать уровни понимания для каждого критерия. В эталонную группу читателей-специалистов (17 чел., 6 м, 11 ж) входили профессионально близкие к филологии взрослые люди от 24 до 82 лет (учителя-словесники, писатели, актёры). В контрольную группу (27 чел., 14 м, 13 ж) входили респонденты от 20 лет до 81 года, ограничившиеся школьным литературным образованием и сейчас задействованные в других сферах деятельности (инженерное дело, IT, юриспруденция и т. д.). На основе ответов читателей-специалистов была выработана «идеальная» модель прочтения пьесы, которая соответствует высокому уровню понимания драматического произведения. Наличие эталона интерпретации не упрощает авторский замысел и не сводит понимание произведения к выбору правильного ответа в тестовом задании. Напротив, эталон служит ориентиром, который, с одной стороны, не ограничивает герменевтическую свободу читателя, с другой стороны, контролирует сонаправленность читательского и авторского сознаний, что является важнейшим условием адекватного понимания. Таким образом, каждый критерий методики ПДТ был ранжирован по трём уровням:

1) *высокий уровень* характеризуется глубоким пониманием идеи произведения на основе комплексного анализа содержания и формы, при котором структурные элементы произведения осознаются читателем как средства воплощения авторского замысла;

2) *базовый уровень* ассоциирован с зоной ближайшего развития и характеризуется применением элементарных навыков анализа художественного текста без проникновения в подтекст и учёта родовых особенностей драмы;

3) *недостаточный уровень* указывает на несформированность необходимых для понимания драмы обобщённых способов действия и демонстрирует упрощённое, наивно-реалистическое понимание идеи произведения.

Поскольку самый высокий – функциональный – уровень понимания (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская) предполагает способность читателя к реконструкции текста на основании его целостного понимания (умение выполнять квазиавторские задачи), в основу второй методики был положен другой принцип. Методика ИБ основана на инсценировании басни в прозе, что требует от

обучающегося уверенной ориентации в формальной организации текста и понимания принципов создания художественного мира в драме. В качестве стимульного материала, который необходимо трансформировать в драму, выступают басни Эзопа («Лгун», «Волк и Ягнёнок»). Универсальность тематики басен обеспечивает их актуальность и понятность для широкого круга испытуемых, минимизируя влияние индивидуальных различий на результаты и повышая надёжность методики. Диагностическое задание объективирует понимание школьника в итоговом продукте творческой деятельности и позволяет увидеть скрытый от наблюдения процесс. Часть критериев оценивает читательское восприятие формальной стороны произведения (К1 – *Рассказчик устранён*; К2 – *Использовано два вида ремарок*; К3 – *Присутствует список действующих лиц*; К4 – *Текст поделён на действия*); другая часть направлена на оценку восприятия содержания (К5 – *Верно передана основная мысль басни*; К6 – *Реплики отражают характеры героев*; К7 – *Басня творчески переосмыслена и включает более сложные элементы*; К8 – *Логическая цельность и последовательность*).

Экспертная оценка стимульного материала методик подтвердила его релевантность целям диагностики, что свидетельствует об их содержательной валидности. Корреляция критериев методики ПДТ (К2, К3, К4) с результатами независимой диагностики читательской грамотности Московского центра качества образования подтвердила её конструктивную валидность ($p \leq 0,01$). Корреляции с годовой отметкой по литературе (интегральный показатель достижения школьниками предметных результатов) наблюдаются по К1, К3 ($p \leq 0,05$) и по К2 и К4 ($p \leq 0,01$), что подтвердило критериальную валидность методики ПДТ. При разработке методики ИБ были проанализированы инсценировки младших подростков и взрослых респондентов ($N=60$). Сравнительный анализ работ испытуемых позволил подтвердить содержательную валидность методики. Результаты методики ИБ также коррелируют с результатами диагностики читательской грамотности и годовыми отметками как на констатирующем ($p \leq 0,05$), так и на контрольном ($p \leq 0,01$) этапах, что подтверждает её конструктивную и критериальную валидность.

В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся 5-х и 6-х классов (11–12 лет). В первой серии – 64 обучающихся 5-х классов (32 м, 32 ж), во второй – 59 обучающихся 6-х классов (36 м, 23 ж). В каждой параллели были выделены экспериментальные и контрольные группы (далее – ЭГ5, ЭГ6, КГ5, КГ6). В ЭГ5 и ЭГ6 обучение литературе было организовано с применением одинаковых учебных задач и психолого-педагогических условий. В КГ5 и КГ6 обучение осуществлялось без организации специальных условий. Включение двух параллелей (5 и 6 класс) в эксперимент было обусловлено необходимостью проверки эффективности Технологии на разном учебном материале в одной возрастной группе.

На констатирующем этапе экспериментального исследования была проведена диагностика понимания по методикам ПДТ и ИБ. Результаты входной диагностики по методике ПДТ продемонстрировали, что по большинству

критериев преобладает базовый уровень понимания (К1, К3, К4), а доля ответов недостаточного уровня остаётся достаточно высокой и указывает на системное отставание. Результаты диагностики по методике ИБ показали, что с диагностическим заданием справилось всего 16% обучающихся совокупной выборки исследования.

На формирующем этапе было реализовано две серии формирующего эксперимента с использованием разработанной Технологии. Технология, сохраняя обязательное содержание федеральной рабочей программы по предмету «Литература» в 5–6 классах, включает несколько дополнительных произведений, позволяющих выстроить учебный диалог в логике развивающего обучения. В таблице 1 представлены этапы реализации Технологии в ЭГ5, основное содержание работы педагога и деятельности школьников:

Таблица 1

Этапы реализации Технологии в ЭГ 5 класса

Изучаемое произведение	Учебные задачи	Психолого-педагогические условия (организация деятельности обучающихся)
1	2	3
1. Русская народная сказка «Царевна-лягушка» (1 урок) <i>Дополнительный материал:</i> современная пьеса по сказке «Царевна-лягушка» (А.В. Макаров)	Выявление общего и различного в построении авторской модели мира в эпосе и драме	Учебный диалог (компаративное изучение художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам)
2. Русская народная сказка «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо» (3 урока)	Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников. Выявление изменений в форме и содержании инсценированной сказки. Анализ авторских решений одноклассников, степени соответствия постановки исходному тексту	Учебный диалог. Квазиавторская деятельность (создание пьесы). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)
3. Сказка «Штопальная игла», Х.К. Андерсен (2 урока)	Инсценирование. Освоение функций рамочного текста и средств создания настроения и образа героя в драме	Квазиавторская деятельность (создание пьесы). Учебный диалог (анализ авторских решений одноклассников)

Продолжение таблицы 1

1	2	3
4. Пьеса-сказка «Двенадцать месяцев», С.Я. Маршак (1 урок) <i>Дополнительный материал:</i> словацкая народная сказка «Двенадцать месяцев»	Чтение по ролям. Анализ образов героев с опорой на рамочный текст. Анализ чтецких интерпретаций образов героев. Выявление общего и различного в сюжете первоисточника и его драматической интерпретации	Учебный диалог (компаративное изучение художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам)
5. Рассказ «Кавказский пленник», Л.Н. Толстой (4 урока)	Создание монолога от лица героя. Освоение способов раскрытия образа героя через его речь. Сопоставление образа героя, воссозданного в монологе, с образом героя в рассказе Л.Н. Толстого. Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников	Квазиавторская деятельность (создание монолога, пьесы). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Учебный диалог (анализ авторских решений одноклассников, степени соответствия постановки исходному тексту). Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)

Этапы реализации Технологии в ЭГ6 представлены в тексте диссертации (с. 156–157, таблица 27). Учебный диалог выступал интегральной основой процесса обучения и обеспечивал деятельностное содержание учебных задач. На первых уроках при компаративном изучении текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам, в ходе учебного диалога обучающиеся выявляли особенности построения авторской модели мира в эпосе и драме. Это было необходимо для формирования ориентировочной основы деятельности, которая позволила школьникам эффективно работать с текстами на последующих уроках. Школьники самостоятельно сделали содержательное обобщение, выделив существенные признаки эпического и драматического произведения, и зафиксировали их в модели. *Инсценирование, драматизация и написание рецензий* образуют цикл театрализованной деятельности, в котором младшие подростки последовательно осваивают все этапы работы над драматическим произведением: от трансформации эпического текста в драматический через коллективное режиссёрское осмысление до рефлексивной оценки итогового творческого продукта. На этапе *инсценирования* младшие подростки объединялись в группы, устраняли эпического рассказчика, заполняли логические лакуны в сценарии, использовали рамочный текст, дописывали реплики в стилистике произведения и продумывали сценографию, что обеспечивало ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов. На этапе *драматизации* школьники воплощали в классе коллективно созданные сценарии, а организованный учителем учебный диалог акцентировал различные способы

действия с текстом и сценические решения детей. Младшие подростки взаимодействовали с произведением в разных ролях (драматурга, режиссёра, актёра и т. д.), что позволяло им занять субъектную позицию по отношению к тексту и осознать многомерность драмы, рождающейся на пересечении авторского текста, режиссёрского замысла и актёрского прочтения. *Рецензии* завершали цикл и обеспечивали всестороннюю рефлексию как художественных, так и организационных аспектов совместно-распределённой деятельности, превращая творческую работу в осмысленный, эмоционально окрашенный опыт, позволяющий практически освоить выразительные средства драматургии и необходимые для её понимания обобщённые способы действия. *Чтение по ролям* при изучении собственно драматических произведений также приобретало статус учебной задачи, поскольку младшим подросткам было необходимо самостоятельного анализировать различные чтецкие интерпретации одноклассников, сопоставлять их с авторским текстом и делать обоснованные выводы о средствах создания драматического образа, что позволяло перейти от простого воспроизведения текста к осмысленному анализу и переживанию смысла произведения. Квазиавторская задача *создания монолога* выступала как способ присвоения школьником позиции героя, что позволяло освоить специфику речи в драме и использовать этот способ действия в собственной практической деятельности с текстами. Технология значительно расширяет возможности детей в осмыслении произведения в сравнении с традиционным форматом обучения, так как учитывает сензитивность младших подростков к литературному творчеству, оцениванию возможностей своего «я» и «опробованию» различных образцов ролевого взаимодействия.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика понимания драматического текста по методикам ПДТ и ИБ. Результаты диагностики по методике ПДТ представлены в таблице 2:

Таблица 2

**Сравнение результатов диагностики в ЭГ и КГ 5-го и 6-го классов
по методике «Понимание драматического текста» до и после реализации
Технологии (U-критерий Манна – Уитни)**

Этап Критерий понимания*	5 класс (N=64)							
	ДО				ПОСЛЕ			
	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
U-критерий Манна – Уитни	376	411	437	392	152	246	276,5	181
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,285	0,625	0,960	0,434	0,000	0,001	0,008	0,000

Продолжение таблицы 2

Этап Критерий понимания*	6 класс (N=59)							
	ДО				ПОСЛЕ			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
U-критерий Манна – Уитни	385	324	360	337,5	66	253	229,5	171
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,928	0,245	0,604	0,343	0,000	0,006	0,005	0,000
*K1 – Интерпретация паратекста; K2 – Понимание эмоционального тона; K3 – Воссоздание образа героя; K4 – Выявление авторской позиции								

Анализ изменений показал статистически значимые улучшения в ЭГ5 и ЭГ6 по всем критериям ($p \leq 0,01$). В КГ5 выявлены улучшения на уровне тенденции в K1 и K3, в КГ6 – в K3 ($p \leq 0,05$). Результаты диагностики по методике ИБ представлены в таблице 3:

Таблица 3

**Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов
в ЭГ и КГ 5-го и 6-го классов по методике «Инсценировка басни»
(Т-критерий Уилкоксона)**

Группа	5 класс (N=64)		6 класс (N=59)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-3,892	-1,897	-3,659	-1,203
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,000	0,058	0,000	0,229

Результаты методики ИБ также продемонстрировали статистически значимое улучшение в ЭГ5 и ЭГ6 ($p \leq 0,01$). В КГ5 и КГ6 статистически значимое улучшение результатов не выявлено.

Математическая обработка результатов по обеим методикам продемонстрировала статистически значимое превосходство экспериментальных групп, однако в контрольных группах также были обнаружены положительные изменения на уровне тенденции по результатам методики ПДТ в K1 и K3 у КГ5, а также в K3 у КГ6 ($p \leq 0,05$). K1 отвечает за понимание специфических для драмы формально-содержательных особенностей, K3 связан с умениями обучающихся анализировать портрет, мотивы и поступки, черты характера героев драмы. В КГ5 улучшения выявлены у 20% обучающихся, в КГ6 – у 28%. В КГ5 улучшения распределились по K1 и K3 с максимальным переходом 11% с недостаточного уровня на базовый (K1). В КГ6 одинаковое количество обучающихся улучшило уровень с недостаточного на базовый и с базового на высокий (10%). Можно предположить, что незначительные улучшения в КГ5 и КГ6 отражают общее влияние образовательной среды на уроках литературы, тогда как значимые улучшения в экспериментальных группах свидетельствуют о высокой эффективности Технологии. Улучшение в K3 может быть обусловлено тем, что наибольшее количество времени на уроках литературы уделяется развитию умения анализировать образы героев при изучении эпоса. Отрицательные сдвиги в контрольных группах говорят о неустойчивости и хаотичном применении способов действия с текстом. В экспериментальных группах отрицательные

сдвиги отсутствуют. Таким образом, повторная диагностика подтвердила эффективность разработанной Технологии.

Выводы к диссертации

Проведённое исследование полностью подтвердило выдвинутые гипотезы и позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогических исследований и нормативных документов в области основного общего образования показал, что организация учебной деятельности при освоении младшими подростками драматических произведений имеет ряд проблем: во-первых, в программе основной школы по учебному предмету «Литература» драматические тексты встречаются гораздо реже, чем эпические и лирические произведения; во-вторых, нарушена преемственность между программами по литературе на уровне начального и основного общего образования: знакомство с понятием «пьеса» происходит в 4-м классе, а последующее обращение к нему происходит только в 8-м классе на сложном литературном материале (Д.И. Фонвизин, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь); в-третьих, отсутствуют доказательные технологии обучения, обеспечивающие пропедевтику изучения драмы, начиная с 5-го класса. Описанные проблемы приводят к разрушению целостного процесса формирования обобщённых способов действия с текстами, принадлежащими разным литературным родам, что затрудняет освоение драматических произведений школьниками.

2. Теоретический анализ и анализ результатов пилотажного этапа исследования позволяет сделать вывод, что процесс понимания художественного произведения обладает уровневым характером и требует от читателя овладения особыми умениями (обобщёнными способами действия), связанными с формально-содержательными особенностями текста. Выявлены высокий, базовый и недостаточный уровни понимания драматического произведения. *Высокий уровень* предполагает, что читатель осознаёт структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла и применяет обобщённые способы действия, комплексно анализируя содержание и форму драматического текста. *Базовый уровень* характеризуется опорой на явно сообщённую в тексте информацию, а также неспособностью читателя к синтезу рамочного и основного текста произведения. Читатель, владеющий обобщёнными способами действия *на недостаточном уровне*, испытывает трудности при чтении драматического произведения: не ориентируется в рамочном тексте, смешивает его элементы, неверно интерпретирует реплики и поступки героев, приписывает действующим лицам неуместные характеристики и т. д.

3. Результаты диагностики понимания драматического произведения младшими подростками на констатирующем этапе исследования демонстрируют, что большая часть обучающихся 5–6 классов не владеет обобщёнными способами действия читателя, обеспечивающими понимание драматического текста на высоком уровне. Результаты диагностики по методике «Понимание драматического текста» показали, что 46% школьников не умеет эффективно использовать рамочный текст для интерпретации (ПДТ, К1); 55% испытывает

трудности с пониманием эмоционального тона произведения (ПДТ, К2); 84% испытывает трудности при выявлении истинных мотивов героев через анализ их речи и поведения (ПДТ, К3); 42% испытывает трудности с выявлением авторской позиции, высокий уровень встречается лишь в 7% случаев (ПДТ, К4). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» продемонстрировали, что 84% школьников не владеет элементарными представлениями об организации художественного мира в драме.

4. В основе теоретической модели понимания драматического произведения лежат представления о художественном тексте как о сложной семиотической системе, в которой структурные элементы текста выступают средствами воплощения авторского замысла. Модель включает четыре компонента (интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции) и связанные с ними обобщённые способы действия читателя. Таким образом, модель отражает психологические новообразования, которые должны возникнуть у школьников в процессе освоения родовых особенностей драмы.

5. Авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» позволяют диагностировать уровень сформированности обобщённых способов действия читателя, необходимых школьнику для освоения содержания драматических произведений, и обладают высокой надёжностью, о чём свидетельствуют результаты оценки согласованности мнений экспертов. Содержательная валидность методики «Понимание драматического текста» подтверждена экспертной оценкой стимульного материала, анализом детских и взрослых ответов, бесед с испытуемыми. Конструктивная валидность подтверждена корреляцией с результатами независимой диагностики читательской грамотности. Критериальная валидность подтверждена двумя способами: корреляцией с годовыми отметками по литературе и методом контрастных групп (обнаружены значимые различия между читателями-специалистами и неспециалистами по трём из четырёх критериев). Содержательная валидность методики «Инсценировка басни» подтверждена анализом 60 творческих работ (инсценировок) школьников и взрослых, беседами с испытуемыми по содержанию диагностического задания. Конструктивная валидность подтверждена корреляцией с диагностикой читательской грамотности, при этом связь между результатами методик выросла с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$ после экспериментального обучения. Критериальная валидность методики «Инсценировка басни» подтверждена корреляцией с годовыми отметками по литературе.

6. Для освоения содержания драматического произведения младшим подросткам необходимо овладеть обобщёнными способами действия, позволяющими читателю ориентироваться в драматическом конфликте и средствах его воплощения. Овладение этими способами обеспечит система учебных задач, включающая чтение по ролям, инсценирование, драматизацию, написание рецензий и монологов от лица героя и организованная с учётом специальных психолого-педагогических условий, предполагающих участие младших подростков в учебном диалоге, квазиавторской и театрализованной

деятельности, а также рефлексию собственной деятельности в разных позициях (драматург, режиссёр, актёр и т. д.).

7. Разработанная Технология восстанавливает преемственность между программами по литературе на уровне начальной и основной школы и позволяет начать пропедевтику изучения драмы в 5-м классе, снимая противоречие между необходимостью в формировании высокой культуры восприятия литературы у школьников и отсутствием у них полноценного читательского опыта, предполагающего взаимодействие с текстами разных жанров и стилей. Представленная в исследовании система учебных задач и психолого-педагогических условий обеспечивает последовательное освоение школьниками обобщённых способов действия читателя, необходимых для понимания драмы на высоком уровне, и способствует формированию у них системных представлений при изучении литературы в основной школе. Предлагаемый подход к организации уроков литературы показал свою эффективность, так как позволил перейти младшим подросткам на более высокий уровень понимания драматического произведения (с недостаточного на базовый, с базового на высокий). Результаты диагностики по методике «Понимание драматического текста» демонстрируют статистически значимое превосходство ЭГ5 и ЭГ6 по всем четырём критериям методики ($p \leq 0,01$). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» также демонстрируют статистически значимое улучшение результатов в ЭГ5 и ЭГ6 ($p \leq 0,01$). Таким образом, Технология представляет собой доказательную деятельностьную практику, учитывающую возрастные особенности младших подростков, и создаёт творческую, способствующую диалогу обстановку в детском коллективе, что даёт учителю возможность ставить перед школьниками сложные в предметном и организационном плане учебные задачи, интенсифицирующие обучение и вместе с тем оказывающие положительное влияние на коммуникацию в классе.

В заключении подводятся итоги, описываются ограничения и перспективы исследования.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в публикациях и докладах автора:

Статьи по научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред в журналах, рекомендованных ВАК РФ

1. Адаскина, А. А., Зарецкая, А. А. Диагностика понимания драматического произведения младшими подростками: обоснование критериев // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16. – № 4. – С. 20–34.
2. Зарецкая, А. А. Особенности понимания художественного произведения младшими подростками, обучающимися по традиционной и развивающей программ // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2024. – № 211. – С. 178–189.
3. Зарецкая, А. А. Разработка и апробация педагогической технологии, направленной на развитие понимания обучающимися драматических текстов // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 141–148.

4. Адашкина, А. А., Зарецкая, А. А. Методика «Инсценировка басни» как инструмент комплексной диагностики психологических особенностей восприятия драматического текста школьниками // Научно-педагогическое обозрение. – 2026. – Вып. 4 (68). – С. 159–169.

Научные статьи в журналах и материалах конференций

5. Зарецкая, А. А. Обоснование критериев понимания драматического произведения младшими подростками // Давыдовские чтения : сборник тезисов участников III Международной научно-практической конференции. Деятельностные технологии проектирования образования: образцы лучших практик (Москва, 10–11 сентября, 2024 г.). – С. 221–223.

6. Зарецкая, А. А. Опыт построения учебного диалога при изучении родовых особенностей драмы в 5-м классе // Родной язык и культура в цифровой вселенной : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции студентов и школьников (Саранск, 18–19 октября, 2023 г.). – С. 370–374.

7. Зарецкая, А. А. Особенности учебных взаимодействий младших подростков, обучающихся по развивающей и традиционной программам (на материале театральных постановок в 6-х классах) // Традиции российской культуры в художественном образовании : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Потенциал художественного образования в приобщении обучающихся к традициям российской культуры» (Москва, 25 октября, 2024 г.) ; Ред.-сост. Н. В. Севрюкова. – Москва : ФГБНУ «ИСМО», 2024. – С. 157–162.

8. Зарецкая, А. А. Спектакль как научно-педагогическая проблема в практике школьного преподавания литературы (на примере театральных постановок в 6-х классах) // Научно-методический семинар «Проблема преемственности в обучении филологических дисциплин (литература, иностранный язык) в контексте диалога искусств в школе и вузе» (Москва–Мольгино, 10 октября, 2024 г.). – С. 1–7.

9. Зарецкая, А. А. Технология развивающего обучения в практике работы госпитальных школ (на примере уроков литературы в 5-м классе) // Новые исследования. – 2025. – № 4 (84). – С. 57–69.

10. Зарецкая, А. А. Dramatization as an Effective Method for Developing Reading Competence in Literature Lessons: The Experience of Russian Schools [Инсценирование как эффективный метод развития читательской компетентности на уроках литературы: опыт российской школы] // Fine Arts : Proceedings of the Third International Scientific Conference College of Fine Arts, University of Wasit. Arts and Elements of Social Transformation According to Contemporary Geopolitical Variables (April 2025). – Wasit, 2025. – pp. 45–60.

Зарецкая Анна Алексеевна

**Психолого-педагогические условия освоения драматического произведения
младшими подростками**

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика
цифровых образовательных сред

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Подписано в печать: 14.10.2026
Формат 60x90 1/16. Объем 1,5 усл. п. л.
Тираж: 100 экз. Заказ № 25
Отпечатано в типографии ООО «Реглет»
Москва, ул. Красноказарменная, д. 19
www.reglet.ru