

На правах рукописи

УДК 378.147

Бойкова Ольга Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
ШКОЛЫ И ТЕАТРА**

Специальность: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург

2026

Работа выполнена на кафедре педагогики и андрагогики государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского

Научный руководитель:

Вершинина Надежда Александровна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского

Официальные оппоненты:

Савенкова Любовь Григорьевна

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, эксперт научного центра РАО, федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт культуры»

Гальчук Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

Защита состоится **20 октября 2026 года в 10.00** часов на заседании совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.18, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, корп. 11, ауд. 32.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп. 5) и на сайте университета:

https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta_000001279.html

Автореферат разослан « » июля 2026 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Гладкая Ирина Вячеславовна

ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В условиях реализации государственной политики, ориентированной на укрепление культурного суверенитета и сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, особую значимость приобретает исследование факторов и условий, детерминирующих формирование художественной картины мира (далее – ХКМ) человека. ХКМ как часть общей картины мира (далее – КМ) дополняет ее внеаучным знанием, преодолевая ограниченность рационалистического мировосприятия. Она обеспечивает становление творческой личности, обладающей собственным взглядом на действительность, и обогащает внутренний мир. Информация, переданная языком искусства, транслируется через поколения, способствуя сохранению гуманистических основ личности в нарастающих мировых цивилизационных процессах, многие из которых ведут к расчеловечиванию.

Исследователи (Р.П. Мусат, А.В. Пожарская, В.К. Сергеев и др.) отмечают у современных подростков отсутствие осознанного восприятия искусства, низкий художественно-эстетический вкус и «штамповое», «суррогатное» художественно-образное отражение мира. Однако, по данным Е.А. Александровой, А.В. Бояринцевой, Е.С. Кривошеиной и др., для этого возраста характерна особая потребность в творчестве, освоении культурных практик и причастности к миру искусства. Следовательно, подростковый период, несмотря на свой кризисный характер становления личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, К.Н. Поливанова, А.В. Пожарская, О.В. Селезнева, Е.Г. Томилина, Д.И. Фельдштейн и др.), является наиболее сенситивным для формирования ХКМ учащихся.

Федеральными государственными образовательными стандартами основного и среднего общего образования ставится задача художественно-эстетического воспитания учащихся, включающая формирование знаний об искусстве, развития навыков восприятия художественных ценностей и опыта творческой деятельности. Вместе с тем, анализ современного образовательного процесса показывает, что ограниченный объем часов, отведенный на предметы художественно-эстетического цикла в учебных планах, не позволяет в полной мере обеспечить формирование ХКМ учащихся подросткового возраста. Это обстоятельство актуализирует необходимость привлечения ресурсов внешней социокультурной среды и консолидации усилий школы с институтами культуры. Данная необходимость закреплена в нормативно-правовых документах (Распоряжение Правительства РФ от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года», Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года», статья 15 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), предписывающих формирование системы таких отношений.

Исследования ХКМ учащихся показывают, что ее формирование зависит от различных видов искусств (О.П. Карникова, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова и др.). Театр как синтетический вид искусства, объединяющий музыкальное, хореографическое, изобразительное и литературное начала, обладает для этого большими возможностями. Его ценность, по мнению Н.А. Вершининой, С.В. Петровой и др., состоит в том, что он является мощным инструментом социализации, воспитания и развития личности учащихся. Эффективность театра для подростков подтверждается их особой восприимчивостью к этому искусству в указанный возрастной период (Ю.Б. Владимирова, О.А. Григорьева, М.Л. Некрасова и др.).

Государство признает важность театральной работы с подростками и необходимость взаимодействия школы с учреждениями культуры. В связи с этим инициированы долгосрочные всероссийские культурно-образовательные проекты (далее – КОП): «Культура для школьников», а также его подпроекты «Культурный дневник школьника» и «Культурный норматив школьника». Однако этот проект и его подпроекты не предусматривают партнерских отношений школы и театра как педагогически организованного, равноправного и взаимовыгодного сотрудничества, что не позволяет использовать педагогический потенциал театра для формирования ХКМ подростков. Их реализация часто ограничивается деятельностью театральных специалистов, а участие педагогов – эпизодическими посещениями спектаклей. При этом сами педагоги недостаточно готовы к партнерству (Т.Н. Полякова, Б.Д. Павлович) и не обладают компетенциями для формирования ХКМ подростков ни в школе, ни в рамках социального партнерства с театром. В результате образовательный потенциал театра реализуется не в полной мере.

Степень разработанности проблемы исследования. КМ изучается как философская метакатегория (П.С. Дышлевый, Л.Ф. Кузнецова, М.А. Макиенко, А.Г. Спиркин, В.С. Степин, Л.В. Яценко и др.) и как характеристика личности (Е.А. Александрова, И.А. Буровихина, Е.С. Кривошеина, А.Н. Леонтьев, И.А. Силкина и др.), важная для гармоничного существования человека в отношениях с природой и обществом. Понимание КМ как характеристики личности, позволяет рассматривать ХКМ не как абстрактную философскую категорию, а как конкретный педагогический результат, диагностируемый у учащегося.

Большинство исследователей ХКМ (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова, Л.А. Полторацкая и др.) определяют ее как часть общей КМ, отвечающую за индивидуальное эмоционально-ценностное и художественное отношение человека к миру и себе, выражаемое в художественно-творческой деятельности.

Проблему формирования ХКМ учащихся рассматривают Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган и др. Однако их исследования сосредоточены на условиях ее формирования в вузах и профессиональной деятельности студентов, что малоприменимо к подросткам основной школы. При этом ученые О.П. Карникова и Лю Ган подчеркивают необходимость привлечения в этот процесс институтов культуры и их специалистов.

Несмотря на то, что педагогический потенциал театра для развития личности хорошо изучен (О.А. Антонова, С.А. Барановская, А.А. Брянцев, В.М. Букатов, А.В. Гребенкина, А.П. Ершова, Л.М. Некрасова, А.Б. Никитина, Т.Н. Полякова и др.), проблема организации социального партнерства школы и театра в этом контексте исследована недостаточно. Существующие работы, посвященные социальному партнерству школы и театра (Н.А. Дроздов, М.В. Ерома) не ставили своей задачей – формирование ХКМ подростков, что подтверждает актуальность данного исследования.

Проведенный анализ теории формирования ХКМ учащихся подросткового возраста, позволяет определить, что в этом вопросе сложилась **проблемная ситуация**, которая проявляется в следующих противоречиях:

- между потребностями социума в людях, умеющих эмоционально и осознанно воспринимать художественные ценности, обладающих для этого знаниями в области различных видов искусства, имеющих навыки самостоятельной творческой деятельности, с одной стороны, и слабым развитием требуемых качеств у современного человека, в том числе и у подростка, с другой;
- между потребностью подростка иметь сформированную ХКМ и невозможно-

стью реального современного образования в полной мере удовлетворить эту потребность;

- между требованиями педагогического процесса развивать ХКМ подростка и недостаточностью применяемых для этого условий и способов как внутри школы, так и во взаимодействии с профессиональным театром;

- между необходимостью формировать и развивать ХКМ учащихся, используя для этого современные средства, в том числе и потенциал институтов культуры, выстраивая с ними партнерские отношения, и неготовностью педагогов общеобразовательной школы осуществлять данный вид профессиональной деятельности в ходе взаимодействия школы и театра.

Рассмотрев степень изученности проблемы формирования ХКМ подростков в науке, изучив тенденции государственной политики в сфере образования и выявив особенности взаимодействия школы и театра, было определено *ключевое противоречие между потребностью в формировании ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра и отсутствием научно обоснованных организационно-педагогических условий для решения этой задачи*. Таким образом, **научная задача** исследования состоит в изучении организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра, обеспечивающих формирование ХКМ учащихся подросткового возраста.

Сформулированная научная задача, ее актуальность обусловили выбор **темы исследования** – «Формирование художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра».

Объект исследования: процесс формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная апробация организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра с целью формирования ХКМ учащихся подросткового возраста.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что социальное партнерство школы и театра позволит преодолеть современную ситуацию их разобщенности в вопросах формирования ХКМ учащихся подросткового возраста, если будет использована проектная форма его организации, обеспечивающая системность и целостность взаимодействия при следующих организационно-педагогических условиях:

- согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;

- обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

- реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;

- включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;

- обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных

культур, поколений взрослых и подростков);

– организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром.

В соответствии с целью, объектом, предметом исследования, сформулированы следующие основные **задачи исследования**:

1. Уточнить содержание понятий «художественная картина мира учащихся», «социальное партнерство школы и театра» и «культурно-образовательный проект».

2. Определить структуру и возможные уровни сформированности ХКМ учащихся подросткового возраста.

3. Выявить исторические этапы и формы взаимодействия школы и театра, провести их классификацию.

4. Определить педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков.

5. Выявить фактическое состояние взаимодействия школы и театра и установить исходный уровень сформированности ХКМ подростков.

6. Разработать, теоретически обосновать и апробировать организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра, реализация которых обеспечивает их результативность в формировании ХКМ подростков.

7. Выявить результативность разработанных организационно-педагогических условий и охарактеризовать особенности формирования ХКМ подростков в созданных условиях социального партнерства школы и театра.

Методологическая основа исследования:

– *системный подход* позволил: рассмотреть ХКМ как часть общей картины мира, интегративную характеристику личности, состоящую из трех компонентов; обосновать социальное партнерство школы и театра как целостную систему организационно-педагогических условий; выстроить процесс формирования ХКМ как системный педагогический процесс;

– *культурологический подход* определил понимание ХКМ как компонента культуры личности, ценностное наполнение содержания деятельности и диалог разных видов искусства, профессиональных культур и поколений взрослых и подростков как условие формирования ХКМ;

– *деятельностный подход* определил включение подростков в разные виды художественной деятельности как основной способ формирования ХКМ.

Методы исследования:

В работе были реализованы следующие методы исследования:

– *теоретические*: анализ научной литературы (по философии, психологии, культурологии, педагогике); анализ нормативно-правовых актов и положений, регламентирующих деятельность образовательных учреждений; метод теоретических построений (выдвижение гипотезы, определение теоретических основ и исходных положений исследования); методы системного анализа (контент-анализ, SWOT-анализ); аксиологический анализ; сравнение; обобщение.

– *эмпирические*: педагогический эксперимент (констатирующий, поисковый, формирующий, контрольный); комплекс экспериментально-диагностических методов (наблюдение, беседы с подростками, анкетирование педагогов, представителей театра, родителей учащихся); анализ культурных практик; анализ продуктов деятельности (контент-анализ отзывов); обобщение и анализ экспериментальных данных.

– статистические методы обработки полученных в ходе исследования данных.

Теоретическая основа исследования:

1. Концепции и исследования, раскрывающие сущность ХКМ и процесс ее формирования у учащихся:

– научные исследования, посвященные философскому осмыслению становления ХКМ (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова);

– философские и культурологические идеи онтологической сущности искусства и творческой деятельности человека (Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Ю.М. Лотман);

– концепции художественно-эстетического воспитания в современной школе (Л.Л. Алексеева, Л.Г. Савенкова, Б.М. Юсов);

– современные научные исследования формирования ХКМ учащихся (Гун Цзе, О.П. Карникова, Лю Ган).

2. Работы, составляющие теоретическую основу обоснования организационно-педагогических условий социального партнерства школы и общественных институтов (как непосредственного предмета исследования):

– исследовательские работы и идеи, посвященные социальному партнерству школы с различными общественными институтами (И.М. Вилкова, А.М. Каменский, Е.К. Кашленко, С.В. Кривых, И.А. Левицкая, О.А. Милькевич, И.М. Реморенко);

– научные труды по организации социального партнерства школы и театра для воспитания учащихся (Н.А. Дроздов, М.В. Ерома);

– работы, посвященные основам педагогического (Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов и др.) и социокультурного (А.Ю. Гусев, Л.Н. Зезюля, И.А. Колесникова, Е.В. Поляков, И.Ф. Симонова) проектирования.

3. Труды, позволяющие актуализировать педагогический потенциал театрального искусства для формирования ХКМ подростков:

– работы, в которых обосновываются педагогически значимые свойства театрального искусства: его способность формировать целостное художественное восприятие, развивать эмпатию, воображение и ценностно-смысловую рефлексию у зрителей (Н.Н. Бахтин, А.А. Брянцев, В.Н. Всеволодский-Гентгросс, З.Я. Корогодский, Л.Г. Шпет);

– концепции использования театрального искусства в воспитании учащихся (О.А. Антонова, О.В. Гальчук, Т.А. Климова, А.Б. Никитина, Т.Н. Полякова, О.А. Сизова);

– исследования, посвященные истории становления и развития деятельности профессиональных театров как средства воспитания учащихся (С.А. Барановская, А.А. Брянцев, З.Я. Корогодский, О.Е. Коханая, С.М. Машевская, Л.Г. Шпет).

Экспериментальная база исследования: ГБОУ Школа № 14 Невского района Санкт-Петербурга и ведущие театры города: Санкт-Петербургский БДТ им. Г.А. Товстоногова, Государственный Мариинский театр, Санкт-Петербургский государственный детский музыкальный театр «Зазеркалье», а также ряд школ Санкт-Петербурга – участников различных КОП, самостоятельно отобранных театрами.

В исследовании приняли участие две экспериментальные группы подростков, общим количеством 58 человек (учащиеся ГБОУ школ № 14 и № 693 Невского района Санкт-Петербурга); контрольные группы подростков переменного состава (общим количеством 224 человека), а также педагоги общеобразовательных школ (41 человек) и специалисты профессиональных театров Санкт-Петербурга (34 человека).

Этапы исследования: исследование проводилось в период с 2013 по 2026 гг.

Первый этап (2013 – 2014 гг.) – *проблемно-аналитический* – изучение и обобщение философской, психологической, искусствоведческой, педагогической литературы по исследуемой проблеме и с целью уточнения основных понятий исследования; определение актуальности исследования, его содержания и логики решения исследовательских задач;

Второй этап (2014 – 2017 гг.) – *поисково-диагностический*, в ходе которого проводился *констатирующий* и *поисковый эксперименты*, позволяющие изучить современное состояние работы по взаимодействию школы и театра для формирования ХКМ подростков; обрабатывались их результаты и выделялись условия для формирующего этапа эксперимента (реализации КОП).

Третий этап (2017 – 2022 гг.) – *опытно-экспериментальный* - работа по апробации организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра через реализацию КОП в двух экспериментальных группах подростков.

Четвертый этап (2022 – 2026 гг.) – *обобщающий* – обобщение и оформление полученных результатов диссертационного исследования, определение перспектив дальнейшего изучения проблемы.

Научная новизна. В работе получены следующие результаты, обладающие научной новизной:

1. Впервые актуализирована проблема формирования ХКМ учащихся подросткового возраста в условиях социального партнерства школы и театра.

2. Уточнено понятие и структурная организация ХКМ учащихся основной школы через выделение и обоснование трех компонентов: *когнитивного* (искусствоведческие знания), *эмоционально-ценностного* (личностные смыслы) и *деятельностного* (художественная активность).

3. Разработана классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра, построенная по двум независимым основаниям: временной организации (разовое, систематическое, постоянное) и содержательно-организационному включению (неформальное, согласованное, интегрированное), позволяющая описать формы взаимодействия школы и театра, выявить векторы их развития.

4. В работе впервые обоснована возможность систематизации форм взаимодействия школы и театра по критерию источника инициативы взаимодействия (инициатива школы, театра, «третьей стороны»).

5. Конкретизировано понятие «культурно-образовательный проект» (применительно к взаимодействию школы и театра) как комплекс мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.

6. Разработаны, теоретически обоснованы и апробированы организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра, которые обеспечивают направленность взаимодействия не на общее художественно-эстетическое развитие, а на целенаправленное формирование ХКМ подростков как интегративного образовательного результата.

7. Выявлены особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра как специально организованного педагогического процесса, обеспечивающего интеграцию когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ подростков.

Теоретическая значимость диссертационного исследования:

1. Представленная в исследовании характеристика ХКМ учащихся позволяет дополнить теорию формирования ХКМ учащихся подросткового возраста за счет уточнения ее структурных компонентов и их взаимосвязей, что углубляет научные

представления о содержании данного психолого-педагогического феномена.

2. Разработанная классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра дополняет теорию социокультурного взаимодействия в педагогике моделью многомерного описания форм взаимодействия, свободной от смешения временных и институциональных оснований.

3. Выделенные этапы в развитии теории и практики взаимодействия школы и театра вносят вклад в историю развития художественно-эстетического воспитания учащихся средствами театрального искусства путем систематизации историко-педагогического знания и выявления преемственности форм сотрудничества образовательных и культурных институтов.

4. Доказанное в ходе поискового эксперимента положение о том, что КОП, реализуемые профессиональными театрами без полноценного партнерства со школами, не обеспечивают комплексного формирования ХКМ подростков, вносит вклад в теорию социального партнерства, устанавливая причинно-следственную связь между характером взаимодействия учреждений и качеством формируемой ХКМ учащихся.

5. Предложенные организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра позволяют расширить научные представления об условиях современного взаимодействия школы и театра за счет конкретизации педагогического инструментария, обеспечивающего переход от эпизодических контактов к системной совместной деятельности.

6. Выявленные особенности формирования ХКМ учащихся в условиях социального партнерства школы и театра вносят вклад в теорию художественно-эстетического воспитания подростков, конкретизируя содержание педагогически организованного партнерства как условия целостного формирования ХКМ.

Практическая значимость диссертационного исследования:

1. Практическая значимость классификационной матрицы форм взаимодействия школы и театра заключается в том, что она позволяет педагогам, руководителям образовательных организаций и специалистам театра проводить диагностику текущего состояния сотрудничества, проектировать его развитие (например, переход от *разового/неформального* к *систематическому/согласованному* взаимодействию) и разрабатывать управленческие решения, направленные на повышение педагогической эффективности совместных практик.

2. Разработанный и успешно внедренный КОП «Школа-театр-вместе!», а также его методические материалы (программа проекта, диагностический инструментарий, рекомендации по организации совместной деятельности) предназначены для использования педагогическими коллективами школ и творческими командами театров при проектировании и реализации совместных программ, направленных на формирование ХКМ подростков.

3. Программа повышения квалификации для педагогов и театральных специалистов, разработанная в рамках исследования и апробированная в системе внутрифирменного обучения, показала свою эффективность в подготовке кадров к организации социального партнерства, рекомендуется к использованию в системе повышения квалификации.

4. Разработанный «Маршрутизатор» может быть реализован:

- педагогами школ и специалистами театров как инструмент организации рефлексивной деятельности и диагностики личностных результатов подростков в рамках совместных проектов;
- подростками для фиксации и осмысления личного образовательного опыта,

что обеспечивает целостность, осознанность и индивидуализацию их пути формирования ХКМ.

5. Выявленные особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра могут быть использованы педагогами и театральными специалистами для правильной постановки целей и задач совместной работы, выбора стратегии ее реализации и диагностики достигнутых результатов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечены теоретико-методологической обоснованностью поставленной в работе проблемы; опорой на современные научные концепции в области педагогики, театральной педагогики, психологии; применением адекватных методов научного исследования; длительностью изучения предмета исследования; рассмотрением значительного массива отчетных документов сферы образования и культуры, материалами официальных сайтов театров Санкт-Петербурга; количественным и качественным анализом хода и результатов экспериментальной работы; ее поэтапной фиксацией, взаимосвязанностью непосредственных и дополнительных результатов проводимой работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Художественная картина мира учащегося – часть общей картины мира, интегративное личностное образование, система его знаний, представлений и суждений о реальном мире, месте человека в нем, смысле его жизни, представленная в художественно-образной форме, и выступающая фундаментом его ценностных ориентаций.

Она формируется в процессе восприятия художественных ценностей, творческой самореализации и приобретения знаний об искусстве, является интегрированным результатом образования.

Структура ХКМ содержит три взаимосвязанных компонента:

– *когнитивный компонент* включает синтез художественных/ искусствоведческих знаний и представлений об искусстве;

– *эмоционально-ценностный компонент* проявляется в личностных смыслах, ценностных ориентациях, отношении к самовыражению в художественной деятельности, способности к эмоционально-образному, эмпатийному восприятию произведений искусства;

– *деятельностный компонент* характеризуется активностью в восприятии искусства и практической самореализации в художественно-творческой деятельности, с последующей корректировкой и оценкой ее результатов и своих возможностей.

ХКМ у подростков в зависимости от возраста и личного опыта может находиться на разных уровнях сформированности, что проявляется в неодинаковой степени развития каждого из трех ее компонентов.

2. Классификационная матрица форм взаимодействия школы и театра, построенная на двух основаниях:

– *временном* (разовое, систематическое, постоянное взаимодействие);

– *содержательно-организационном* (неформальное, согласованное/ спланированное, интегрированное/встроенное взаимодействие).

Принцип двухосевой классификации позволяет описывать взаимодействие школы и театра без смешения временных и содержательных критериев.

3. Классификация форм взаимодействия школы и театра, выявленных в результате анализа исторического опыта их сотрудничества на *дореволюционном, советском и постсоветском этапах*, осуществляется по критерию источника инициативы такого взаимодействия:

- формы, инициируемые школой (посещение спектаклей, экскурсии, создание «театральных классов»);
- формы, инициируемые театром (распространение абонементов и льготных билетов, организация конференций и семинаров по театральной педагогике);
- формы, инициируемые «третьей стороной» (государственные программы, проекты НКО, профориентационные события).

На всех этапах развития общества доминирующей формой взаимодействия школы и театра остается «культпоход», характеризующийся эпизодичностью и отсутствием системности.

4. Педагогический потенциал социального партнерства понимается не как сумма возможностей институтов, а как возникающее при их интеграции системное, синергетическое свойство, способное к взаимной компенсации институциональных дефицитов.

Институциональные дефициты – это ограничения, присущие каждому из социальных институтов в отдельности: у школы – отсутствие художественного опыта, у театра – отсутствие педагогической компетенции в работе с подростками.

Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра в формировании ХКМ подростков проявляется в трех взаимосвязанных аспектах:

1) возможности объединения профессиональных ресурсов (компетенций) педагогов и театральных специалистов: у педагогов – психолого-педагогические компетенции, у специалистов театра – художественно-творческие. Их объединение дает синергетический эффект для целенаправленного развития когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;

2) организации художественной деятельности, предполагающей свободный выбор подростком того, что именно он будет делать в процессе создания общего творческого продукта (спектакля): писать сценарий, работать над цветовой или световой партитурой, создавать декорации, подбирать музыкальное сопровождение, работать над афишей или исполнять роль на сцене, что позволяет ему примерить различные культурные позиции и превратить создание спектакля в акт культуротворчества;

3) создании условий для доверительного межличностного общения учащихся с педагогами, специалистами театра и сверстниками, что соответствует ведущему виду деятельности в подростковом возрасте и позволяет воспринимать искусство не формально, а лично, обеспечивая тем самым развитие эмоционально-ценностного компонента ХКМ.

5. Современная практика организации взаимодействия школы и театра разобщена: школа и театр работают отдельно, взаимодействие выстраивается как серия разовых мероприятий, что не обеспечивает системного формирования ХКМ подростков. Преодоление этой разобщенности достигается за счет проектной организации социального партнерства. Одной из эффективных форм такой организации является КОП. *Культурно-образовательный проект – это комплекс мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом – образование человека.* Организационно-педагогическими условиями реализации КОП выступают:

- согласование целей, задач и результатов совместной художественной, культурно-просветительской и творческой деятельности с приоритетом образовательных задач;
- обеспечение системного характера взаимодействия через единство инвариантных (единая образовательная цель, принципы, формат) и вариативных (состав участников, содержание, методы) компонентов;

- реализация сопровождения кураторами от школы и театра, ответственными за координацию, организацию и содержательную интеграцию партнерства;
- включение подростков в серию мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.), обеспечивающих глубокое погружение в сферу театрального искусства и практическое освоение умений, необходимых для создания собственного творческого продукта;
- обеспечение диалога культур (разных видов искусства, профессиональных культур, поколений взрослых и подростков);
- организация совместной подготовки (внутрифирменного обучения) для педагогов и специалистов театра, направленной на выработку единых ценностно-смысловых и методических оснований формирования ХКМ подростков в условиях партнерских отношений школы с театром, а также формирования общего культурно-символического поля, позволяющего педагогам и театральным специалистам говорить на одном языке.

6. Особенности формирования ХКМ подростков в условиях социального партнерства школы и театра проявляются в том, что:

- процесс формирования ХКМ строится как проектная деятельность – от совместного целеполагания и проектирования до презентации итогового продукта и его рефлексии, что обеспечивает единство формирования когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов ХКМ;
- подросток в этом процессе занимает активную со-творческую позицию, реализуемую через свободный выбор «театрального цеха» («драматургии», «актеры», «художники» и др.) и работу в нем вместе с представителями театра, педагогами и сверстниками над созданием общего художественного продукта;
- кураторы от школы и театра в этом процессе осуществляют рефлексивно-диагностическое сопровождение подростка через инструмент «Маршрутизатор», в котором подросток фиксирует: что сделал, чему научился, что было трудно, что переживал; кураторы помогают ему осмысливать свой путь в проекте, что позволяет отслеживать динамику формирования ХКМ.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования проходили апробацию на всех его этапах: обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и андрагогики и кафедры социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского; докладывались на семинарах, научно-практических конференциях (Санкт-Петербург 2016-2026 гг., Новосибирск 2018 г., Новгород 2018 г.), представлялись в рамках форума «Система дополнительного образования в Санкт-Петербурге: история, современность, перспективы», посвященного 100-летию системы дополнительного (внешкольного) образования детей в Российской Федерации (2018 г.); рассматривались на методических совещаниях, круглых столах с представителями театрального и педагогического сообществ в период с 2015 по 2026 гг.

Структура диссертации. Диссертация включает введение, две главы, заключение, список сокращений, список литературы и приложения. Объем основного текста составляет 229 страниц. Работа содержит 30 таблиц, 4 рисунка и 24 приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность темы, анализируется степень ее разработанности и формулируются противоречия, определяются цель, объект, пред-

мет, гипотеза и задачи исследования, характеризуются методологические подходы, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, а также формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы формирования художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра» уточнены содержания основных понятий исследования.

В первом параграфе на основе междисциплинарного анализа литературы, применения системного подхода «художественная картина мира» соотнесена с метакатегорией «картина мира», что позволило рассмотреть объект исследования через совокупность его компонентов, дифференцировать, уточнить и выстроить логическое соотношение между данными понятиями.

Согласно работам Е.Е. Дьяченко, Р.П. Мусат, А.Г. Спиркина и др., КМ выступает объединяющим центром ее типов, в котором человек репрезентирует сущностные свойства мира и самого себя.

В настоящее время ХКМ изучается в философии (Б.С. Мейлах, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова), лингвистике (А.Н. Михин, А.О. Шубин), психологии (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская), педагогике (О.П. Карникова, Лю Ган и др.). Предпосылки ее изучения формируются с 1980-х гг. в связи с интересом к художественному познанию мира человеком и самовыражению его в искусстве.

Для уточнения понятия был проведен контент-анализ 19 научных источников, опубликованных за последние 50 лет. В результате выделены три аспекта формирования авторской позиции по ХКМ: 1) содержание ХКМ – эстетическая информация в художественных образах; 2) субъект ХКМ – личность, осмысляющая художественный опыт; 3) процесс формирования ХКМ – художественная деятельность (эмоциональное переживание, рефлексия, творческая интерпретация), результатом которой становится целостная система образования. Обобщение выделенных аспектов позволяет определить ХКМ как компонент культуры личности. Следовательно, методологической основой исследования выступает культурологический подход. В логике этого подхода, с опорой на теорию личностно-ориентированного образования культурологического типа (Е.В. Бондаревская), воспитание человека культуры осуществляется через включение в творение культуры и диалог культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер).

На основе анализа работ Гун Цзе, О.П. Карниковой, Лю Ган, Н.Г. Медведевой, Н.Н. Потаповой, обобщены компоненты ХКМ учащихся и предложена ее авторская структура, включающая *когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты* – что отражено в положении, выносимом на защиту.

Учитывая, что подростковый возраст рассматривается как этап прояснения КМ и поиска своего места в нем (ЮНИСЕФ, Е.А. Александрова, А.В. Бояринцева и др.), а также наличия у современных подростков устойчивой потребности в творческой деятельности, можно заключить, что именно этот период является особенно продуктивным для формирования ХКМ.

В исследовании рассмотрены уровни сформированности ХКМ в моделях Гун Цзе, О.П. Карниковой и Лю Ган. Они дополнены с учетом предложенной в работе структуры ХКМ и возрастных особенностей подростков. Обоснована дифференциация на три уровня: *низкий, средний, высокий* – каждый отражает определенное соотношение компонентов ХКМ. Критерии и показатели разработаны и представлены во второй главе диссертации.

Опираясь на концепцию М.С. Кагана, установлено, что формирование ХКМ учащихся осуществляется в художественной деятельности – синтезе познавательной,

преобразовательной, коммуникативной и оценочной. Согласно Н.М. Петровой, она включает: деятельность по потреблению художественных ценностей, деятельность по созданию художественных ценностей и деятельность по получению искусствоведческих знаний об этих ценностях. Полноценное формирование ХКМ у подростков требует вовлечения во все эти виды деятельности, что определяет деятельностный подход в качестве методологической основы.

В исследовании под «формированием ХКМ учащихся» понимается целенаправленный педагогический процесс, ориентированный на развитие *когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов* ХКМ учащихся, посредством их вовлечения во взаимодействие с различными видами искусства. Основной вывод данного параграфа: формирование ХКМ – не периферийный элемент, а смысловое и регулятивное ядро художественно-эстетического воспитания подростков. Этот вывод стал теоретическим основанием для поиска педагогических условий эффективного формирования ХКМ подростков. Зафиксированные в определении свойства ХКМ как феномена (целостность, принадлежность культуре личности, формирование в деятельности) делают целесообразным применение системного, культурологического и деятельностного подходов. Ведущим является системный подход, дополнительные – культурологический и деятельностный.

Во втором параграфе первой главы проведен сравнительный анализ педагогических потенциалов школы и профессионального театра для формирования ХКМ подростка. Установлено: школа обеспечивает системность, когнитивный инструментарий и рефлексия, но испытывает дефицит непосредственного художественного переживания; театр дает целостный эмоционально-образный опыт, но не обладает механизмами его педагогического осмысления. Проведенный анализ доказывает необходимость взаимодействия этих социальных институтов для формирования ХКМ подростков.

Для систематизации форм взаимодействия школы и театра были проанализированы классификации А.В. Мудрика, В.А. Сластенина, Т.В. Тюриной. Выявлен методологический недостаток – смешение в линейной классификации разнородных критериев. В качестве решения (в логике системного подхода) предложена классификационная матрица, построенная по двум осям: 1) характер временной организации – *разовое, систематическое, постоянное*; 2) характер содержательно-организационного включения – *неформальное, согласованное, интегрированное*. Матрица служит таксономическим и диагностическим инструментом, позволяя описывать формы взаимодействия школы и театра и выявлять векторы их развития. Поскольку матрица фиксирует лишь внешние организационные параметры, была разработана типология по *степени педагогической интеграции*. Основанием для нее послужил критерий, выведенный из синтеза положений А.Н. Леонтьева (цель как системообразующий фактор), А.Я. Данилюка (систематичность и интеграция), Е.В. Бондаревской (субъект-субъектные отношения). На этой основе выделены три типа взаимодействия: *событийный, координационный, интегративный*. Установлена корреляция: формы «разовое/неформальное» соответствуют событийному типу; «систематическое/согласованное» – координационному; максимальный потенциал – в ячейке «постоянное/интегрированное», соответствующей интегративному типу, определяемому как социальное партнерство.

Для конкретизации понятия «социальное партнерство» применительно к системе образования проведен контент-анализ 17 источников, позволивший выделить принципы: *взаимная выгода, добровольность, согласованность, достижение образо-*

вательных целей, равноправие и ответственность. Спецификация понятия применительно к партнерству школы и театра выполнена на основе анализа трактовок Н.А. Дроздова и М.В. Еромы, в которых, однако, отсутствует важнейшая характеристика – педагогическая направленность цели партнерства. Таким образом, в исследовании предложено собственное рабочее определение: *социальное партнерство школы и театра – специально организованное добровольное, равноправное взаимодействие, целью которого является достижение образовательных результатов*, в данном исследовании – формирование ХКМ подростков.

Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра был выявлен посредством SWOT-анализа. В данной диссертации под педагогическим потенциалом понимается не сумма возможностей институтов, а возникающее при их интеграции системное, синергетическое свойство, способное к взаимной компенсации институциональных дефицитов (отсутствие у школы художественного опыта, у театра – педагогической компетенции в работе с подростками).

Ретроспективный анализ взаимодействия школы и театра в России позволил выделить три исторических этапа, начиная с институционального становления профессионального общедоступного театра в России: *дореволюционный* (с 1756 г.), *советский* (с 1917 г.) и *постсоветский* (с 1991 г.). На каждом из этих этапов было зафиксировано многообразие форм взаимодействия. Это потребовало их систематизации. В рамках системного подхода формы взаимодействия классифицированы нами по источнику инициативы такого взаимодействия (*школа, театр, «третья сторона»*). Проведенный анализ представленного опыта взаимодействия школы и театра на разных исторических этапах показал, что на всех этапах доминировала логика административного управления, инструктирования или функционального сотрудничества. Это позволило заключить, что исторически социальное партнерство школы и театра как добровольный стратегический союз с совместной выработкой педагогических целей не сложилось.

В современных условиях доминирующей формой стало проектирование, в частности в виде КОП. На основе критического осмысления позиций Л.М. Ванюшкиной, Е.Н. Коробковой, Е.В. Полякова, предложено уточненное определение *культурно-образовательного проекта как комплекса мероприятий, содержанием и средством которых является культура, а целью и результатом - образование человека*. Однако анализ показал, что в большинстве случаев (включая государственный КОП «Культура для школьников») школа выступает организатором доступа, а не соавтором содержания проекта.

В итоге, был сделан вывод, что социальное партнерство школы и театра не является исторически заданной или устоявшейся формой, а является качественно новым вызовом для педагогической теории и практики.

Педагогический потенциал социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ учащихся не реализуется в полной мере ни в историческом, ни в современном контексте. Это определило необходимость теоретического выявления условий, при которых данный потенциал может быть реализован.

В третьем параграфе была теоретически обоснована и сконструирована система организационно-педагогических условий, переводящих потенциал партнерства школы и театра в управляемый процесс формирования ХКМ подростков. На основании системного подхода конструирование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе был проведен контент-анализ 23 диссертаций (Г.Б. Абаева, Г.В. Артаева, А.В. Булгакова, Н.П. Боташева, М.А. Козловская, А.В. Пожарская и

др.), в результате чего выделены конкретные инвариантные педагогические условия.

На втором этапе они конкретизированы с опорой на исследования, посвященные подростковому возрасту (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, К.Н. Поливанова, О.В. Селезнева, Е.Г. Томилина, Д.И. Фельдштейн и др.), что позволило сформулировать требования к партнерству: *субъект-субъектное общение, формирование искусствоведческих знаний, использование цифровых инструментов*. Опираясь на идеи М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана о диалоге культур как универсальном механизме развития культуры и личности, в контексте социального партнерства школы и театра, это условие предполагает не монологичное воздействие, а взаимный обмен культурными смыслами между всеми участниками партнерства. Критический анализ работ Н.А. Дроздова и М.В. Еромы, непосредственно посвященных социальному партнерству школы и театра, подтвердил необходимость теоретического синтеза результатов первого и второго этапов.

На третьем этапе выводы SWOT-анализа, выполненного автором, были интерпретированы как организационно-управленческие и кадровые условия.

Синтез результатов трех этапов позволил сформулировать необходимые организационно-педагогические условия социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков. Каждое условие является механизмом практической реализации одного из принципов социального партнерства: *добровольности, равноправия и ответственности* (институт двойного кураторства), *совместной выработки целей* (согласование целей и задач). С позиции системного подхода анализ взаимосвязей между условиями, а также их соответствие критериям целостности, структурности и взаимозависимости позволяют заключить, что данные условия не являются набором разрозненных мер, а представляют собой целостную взаимосвязанную систему, обладающую синергетическим эффектом.

Далее в работе разработанные условия выступали в качестве аналитического конструкта для оценки существующей практики организации социального партнерства школы и театра с целью формирования ХКМ подростков, а также служили основой проектирования опытно-экспериментальной работы по их апробации.

Вторая глава «*Опытно-экспериментальная работа по апробации организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования художественной картины мира учащихся*», посвящена описанию этапов педагогического эксперимента, фиксации и анализу его результатов. Вся опытно-экспериментальная работа состояла из *констатирующего, поискового, формирующего и контрольного* этапов эксперимента.

Цель *констатирующего этапа* эксперимента – выявление особенностей партнерских отношений школы и театра, сложившихся в реальных условиях, в работе по формированию ХКМ подростков.

Для диагностики сформированности ХКМ подростков был разработан комплекс методик в соответствии с заявленными методологическими подходами (анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности учащихся). *Системный подход* задал структуру диагностики как целостной системы, состоящей из компонентов ХКМ и позволяющей определить как общий уровень ХКМ подростков, так и уровень каждого ее компонента. *Культурологический подход* был реализован через диагностику ценностных ориентаций, эмпатийного восприятия и личностного отношения подростков к искусству. *Деятельностный подход* проявлялся в фиксации активности подростка в художественной деятельности, самостоятельности и творческой инициативы. Уровень сформированности ХКМ определялся по трем кри-

териям: качество представлений о мире искусства (*когнитивный компонент*), тип отношения к искусству и художественной деятельности (*эмоционально-ценностный компонент*), характер действий по отношению к искусству и художественной деятельности (*деятельностный компонент*). Обработка диагностических данных осуществлялась на основе интеграции качественных и количественных методов исследования. Как показал Ю.М. Лотман, развивая направление «искусствометрии», культурологический анализ органично сочетается с количественными методами верификации результатов.

Диагностика подростков проходила в рамках международной режиссерской лаборатории «ТПАМ-2014», организованной БДТ им. Г.А. Товстоногова на базе школ № 13, 14, 23, 26 Невского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие подростки постоянной экспериментальной группы (далее – ЭГ, в количестве 30 человек) и контрольной группы (далее – КГ, в количестве 82 человек). В диссертации подробно представлены примеры выполнения подростками диагностических процедур. По итогам диагностики были выделены три уровня сформированности ХКМ у подростков, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности ХКМ учащихся

Группы	Кол-во учащихся	Уровни ХКМ					
		низкий		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	82	64	78	14	17	4	5
ЭГ	30	22	73,3	7	23,4	1	3,3
Итого	112	86	76	21	20	5	4

ЭК - экспериментальная группа; КГ - контрольная группа.

Преобладание низкого уровня во всех группах (в среднем 76%) свидетельствует о том, что ХКМ подростков в существующих условиях (школа, театр, семья, культурная среда), в основном, не сформирована. Низкий уровень сформированности ХКМ характеризуется отсутствием у подростка знаний искусствоведческого характера («спектакль – это когда артисты на сцене»), отсутствием эмоционально-ценностного отношения («вообще-то мне понравилось») пассивностью в художественной деятельности (отказ от участия в интерактивных частях спектакля). Средний уровень отличается частичным владением художественной терминологией («драматург», «реквизитор», «звукорежиссер»), эпизодичностью эмоциональных проявлений («было очень волнительно наблюдать за героинями»), неустойчивостью деятельности (участие в интерактивных частях спектакля только при поддержке педагога). Высокий уровень проявляется в системности знаний, владении художественной терминологией («авансцена», «софиты», «тонкие динамические нюансы»), дифференцированности эмоционально-ценностных оценок («хороший спектакль – это как хороший жизненный урок, только отстраненный, образный»), активности и самостоятельности в художественной деятельности («я бы изменил световое решение спектакля»). Полученные результаты разных диагностик позволили создать индивидуальные профили подростков и составить монографические характеристики учащихся по уровням сформированности ХКМ. Они представлены в приложении 15 диссертации. Более детальный анализ проводился отдельно по каждому компоненту ХКМ. Он показал, что ни один компонент не достиг высокого уровня. У подавляющего большинства подростков наиболее развит *эмоционально-ценностный компонент* (средний уровень у

28,2%), наименее – *деятельностный* (низкий уровень у 72% учащихся) и *когнитивный компонент* (низкий уровень у 88% учащихся).

Обобщение результатов диагностики подростков позволило предположить: низкие результаты явились следствием той работы, которую проводят с подростками воспитывающие взрослые: в семье, школе и театре. Для проверки этого предположения было изучено мнение родителей и исследована готовность педагогов и специалистов театра к формированию ХКМ подростков и партнерским отношениям друг с другом.

Анкетирование родителей (59 человек), показало, что большинство (40 человек) возлагают задачу приобщения школьников к театру на школу. Это определило необходимость оценить готовность педагогов и театральных специалистов к формированию ХКМ подростков и к организации социального партнерства. Диагностика, проведенная среди педагогов ГБОУ школы № 14 Невского района Санкт-Петербурга (28 человек) и специалистов Санкт-Петербургского государственного детского музыкального театра «Зазеркалье» (20 человек), показала недостаточную общую и компонентную готовность обеих категорий респондентов как к формированию ХКМ, так и к партнерскому взаимодействию.

Выявленные низкие уровни ХКМ подростков, неготовность воспитывающих взрослых к ее формированию и к партнерству школы и театра, входят в противоречие с теоретически обоснованным потенциалом социального партнерства школы и театра для решения этой задачи. Для анализа этого противоречия мы использовали разработанную классификационную матрицу. Исследование опиралось на опыт взаимодействия театров и школ Санкт-Петербурга по данным официальных сайтов театров, Публичных докладов Комитета по образованию и годовых отчетов Комитета по культуре за 2014-2025 гг. Это позволило квалифицировать описанные в документах формы взаимодействия по типам и выявить ключевые проблемы, подтверждающие актуальность проводимого исследования: 1) фрагментарность взаимодействия (разовые мероприятия без перспектив устойчивого партнерства); 2) отсутствие единой системы сотрудничества из-за недостатка комплексных программ и согласованных методических подходов; 3) автономность образовательной и театральной практик, из-за рассогласованности их целей (формирование ХКМ – художественное качество спектакля), временных ресурсов и содержательных приоритетов.

Цель поискового этапа – выявить, являются ли реальные КОП театров социальным партнерством со школой; определить эффективные условия для формирующего эксперимента и оценить динамику компонентов ХКМ подростков. Исследование проводилось в двух направлениях: 1) квалификация проектов по типу взаимодействия (систематизация с использованием классификационной матрицы); 2) анализ ценностного содержания проектов и культурных практик. Для этого применялась методика фокус-группы с элементами включенного наблюдения. В малых группах педагогов (3–5 человек) обсуждались пути решения исследуемой проблемы. Внимание диссертанта было направлено на выявление их мнений об эффективности созданных театром условий в КОП для художественно-эстетического воспитания подростков. Этот этап представлял собой серию локальных экспериментов в виде четырех КОП, которые проводились по инициативе разных театров города с участием нашей постоянной ЭГ и подростков КГ – непостоянного состава.

В ходе поискового этапа было установлено – ни один из проанализированных проектов не соответствовал критериям социального партнерства. Также критике подверглось ценностное наполнение проектов и их этическая и моральная составляющие.

Несмотря на кумулятивный эффект от участия подростков в локальных экспериментах, проведенная диагностика показала, что доля подростков с высоким уровнем ХКМ осталась минимальной (6,7%), а доля подростков с низким уровнем – преобладающей (46,67%). Это подтверждает, что реализованные театрами КОП без социального партнерства со школой, не формируют ХКМ подростков. Следовательно, требуется реализация организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра, обозначенных в гипотезе исследования.

В начале **формирующего** этапа эксперимента была разработана программа внутрифирменного обучения, целью которой стало формирование единых ценностно-смысловых и методических оснований для последующей совместной экспериментальной работы педагогов и специалистов театра. Программа строилась как система из двух взаимосвязанных модулей (формирование ХКМ учащихся и организация социального партнерства), учитывала разницу в профессиональных языках участников и опиралась на андрагогические принципы обучения взрослых (С.Г. Вершловский). Для создания общего коммуникативного поля (диалога двух профессиональных культур – педагогической и театральной) ключевым элементом стали занятия в парах «педагог – специалист театра» (например, учитель изобразительного искусства и гример, учитель литературы и режиссер). Диагностика по завершении программы зафиксировала рост готовности участников: высокий уровень к формированию ХКМ достигли 40,5% педагогов и 36,7% специалистов театра; низкий уровень отсутствовал у всех слушателей. К организации социального партнерства: высокого уровня готовности достигли 32,2% педагогов; 45% специалистов театра; низкий уровень также отсутствовал у всех слушателей. Таким образом, успешно было реализовано одно из условий гипотезы.

Для апробации организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков был разработан и реализован КОП «Школа-театр-вместе!». Выбор этого формата обусловлен его процессуальной целостностью и ориентацией на образовательный результат, что позволяет непосредственно реализовать эти условия, воплотить принципы партнерства и обеспечить системное воздействие на все компоненты ХКМ учащихся. Проект длился шесть месяцев и включал три этапа: **предстартовый** (подготовительный), **основной** (деятельностный) и **презентационный** (рефлексивный). В нем участвовали постоянная ЭГ подростков, 7 педагогов ГБОУ школы № 14 и 7 специалистов театра «Зазеркалье». В диссертации подробно описан ход экспериментальной работы на каждом этапе.

На **предстартовом этапе** КОП в ходе совместного обсуждения партнеры *согласовали* единую образовательную цель, задачи и ожидаемые результаты. Это реализовало условие гипотезы и принцип социального партнерства *«согласованность»*. Установление приоритета образовательных задач закрепило принцип ориентации на *образовательную цель*, определив театральное искусство как средство формирования ХКМ подростков. Принцип *«взаимная выгода»* был обеспечен через достижение школой педагогического результата и реализацию театром его просветительской миссии. Для содержательной и организационной интеграции партнерства на всех этапах работы были назначены *кураторы от обеих сторон* (условие гипотезы), которые действовали на протяжении всего проекта. Это закрепило принципы *«равноправия»* и *«ответственности»*. Отбор художественного материала для КОП осуществлялся на основе аксиологического критерия – соответствие произведений традиционным духовно-нравственным ценностям и его потенциал для запуска механизмов смыслообразования у подростков. Детальное описание реализации каждого условия представ-

лено в диссертации (глава 2, параграф 2.3).

В качестве ожидаемого результата КОП было утверждено создание силами участников – музыкального спектакля.

Основной этап КОП осуществлялся в соответствии с деятельностным подходом и включал работу в двух направлениях:

«Театр изнутри» – занятия на базе театра – серия обязательных для всех участников проекта мастер-классов по театральным профессиям (драматург, режиссер, актер, художник и др.). В теоретической части специалисты театра вводили подростков в терминологическое поле, раскрывали задачи и инструменты каждой профессии, что обеспечивало приращение *когнитивного компонента* ХКМ. Практический блок строился как профессиональные пробы: подростки создавали сценарии, выстраивали мизансцены, проживали роли, разрабатывали эскизы декораций и костюмов – через это формировался *деятельностный компонент*. Центральной задачей занятий являлось выстраивание доверительной коммуникации, позволяющей подросткам свободно выражать эмоции, что открывало путь к развитию *эмоционально-ценностного компонента* ХКМ. Педагоги участвовали в пробах на равных с детьми, вступали в обсуждение идей и художественных решений, совместно со специалистами театра осмысливали промежуточные итоги проекта, благодаря чему возникал диалог профессиональных культур: педагогической и театральной. На протяжении всех занятий применялась методика «включенное наблюдение», в конце – педагоги организовывали рефлекссию, помогая подросткам фиксировать свои мысли и впечатления в «Маршрутизаторах». Анализ записей служил подросткам инструментом саморефлексии, а кураторам проекта от школы и театра позволял отслеживать динамику вовлеченности, проверки эффективности реализованных организационно-педагогических условий.

«Театр своими руками» – занятия на базе школы. Здесь подростки по собственному выбору входили в «театральные цеха»: «Драматурги», «Музыканты», «Актеры», «Художники», «Арт-менеджеры», что позволяло им находить в этих занятиях личностный смысл. Общее руководство цехами отводилось педагогам, а специалисты театра выступали консультантами. Каждый цех работал над своим творческим продуктом: драматурги писали пьесу; музыканты монтировали отрывки и создавали общую музыкальную партитуру спектакля; актеры работали над ролями, искали верные мизансцены и пластические решения; художники рисовали эскизы и афишу; арт-менеджеры планировали рекламные акции и пр. Тем самым подростки применяли и закрепляли знания, полученные ранее на мастер-классах в театре. Деятельность в цехах строилась как полифоническое погружение в культуру: примеряя разные культурные позиции (творец текста, визуализатор смысла, интерпретатор образа и др.), подросток выстраивал многомерную ХКМ, выходящую за рамки потребительского восприятия. Каждое свое художественное решение подростки могли по желанию обсудить с педагогами, специалистами театра и друг с другом.

С помощью «Маршрутизатора» они планировали и анализировали личный вклад в общий итоговый продукт проекта: определяли свои роли, трудности, успехи, наблюдения за работой команды и пр. «Маршрутизатор» выполнял функцию культурного дневника, фиксирующего не только знаниевые и деятельностные результаты, но и динамику изменения ценностных ориентаций и эстетических предпочтений подростка (*эмоционально-ценностный компонент* ХКМ), то есть показывал процесс его вхождения в пространство культуры. Когда все соединялось в общий спектакль, разные искусства сплавлялись в единое целое, а у подростка складывалась целостная

ХКМ.

На *презентационном этапе* «Школа-театру» итоговый продукт КОП (музыкальный спектакль «Классная опера») был представлен общественности. Работа с «Маршрутизатором» завершилась фиксацией подростками итоговых впечатлений от показа, личных достижений и рефлексии пройденного пути.

В приведенном описании хода проекта прослеживается реализация ключевых организационно-педагогических условий. Системность взаимодействия школы и театра обеспечивалась единой *инвариантной основой* – общей образовательной целью (формирование ХКМ), этапами проекта и принципами партнерства – при сохранении потенциала для *вариативности* состава участников, содержания и методов. Вся реализация КОП обеспечивала диалог культур: художественных (в рамках театрального искусства), профессиональных (педагогической и театральной) и поколений (обмен культурным опытом подростков и взрослых) – как механизма формирования ХКМ учащихся.

После показа спектакля (в том числе и в разных учебных заведениях) был проведен сравнительный анализ уровней сформированности ХКМ у подростков ЭГ по итогам *констатирующего, поискового и контрольного экспериментов* (таблица 2).

Таблица 2

Уровни сформированности ХКМ ЭГ на разных этапах эксперимента

Кол-во, чел.	Этапы	Уровни сформированности ХКМ					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
30	1 срез (К1)	22	73,3	7	23,3	1	3,3
	2 срез (ПЛЭ)	14	46,67	14	46,67	2	6,7
	3 срез (К2)	0	0	4	13,3	26	86,7

Примечание: К1 - констатирующий этап, ПЛЭ - после локальных экспериментов, К2 - контрольный этап.

Результаты контрольного эксперимента демонстрируют кардинальное отличие от предыдущих замеров. Если после локальных экспериментов значительная часть подростков оставалась на низком уровне сформированности ХКМ (46,67%), а высокий был минимален (6,7%), то после реализации нашего экспериментального КОП высокий уровень стал преобладающим (86,7%) при полном отсутствии низкого, что свидетельствует о качественном скачке. Так, например, подростки высокого уровня стали свободно владеть театральной терминологией, продемонстрировали глубину понимания идейно-смыслового замысла спектакля; высказывали мысли о значимости контакта человека с искусством и необходимости самореализации в художественной деятельности.

Убедиться в глубине произошедших изменений позволяет и анализ динамики отдельных компонентов ХКМ подростков, который показал, что высокий уровень сформированности стал преобладающим по всем трем компонентам ХКМ учащихся: *когнитивному* (86,7%), *эмоционально-ценностному* (86,7%) и *деятельностному* (90%). При этом низкий уровень по всем компонентам был полностью преодолен. Следовательно, полученные результаты подтвердили комплексное развитие всех компонентов ХКМ у подростков, что доказывает: формирование ХКМ подростков достигается в условиях социального партнерства школы и театра за счет разработанных, обоснованных и апробированных в исследовании организационно-педагогических условий.

Уже после завершения эксперимента, в декабре 2021 года состоялось расширенное совещание Министерства просвещения совместно с Министерством культуры, на котором были рассмотрены вопросы развития школьных театров в субъектах Российской Федерации. Мы предположили, что это направление образовательной политики, могло повысить системность и регулярность взаимодействия школы и театра, и отразиться на сформированности ХКМ подростков. Для проверки этого предположения в ГБОУ школе № 693 Невского района Санкт-Петербурга в 2022 году была проведена диагностика другой группы подростков (ЭГ²). Она выявила, что исходный уровень сформированности ХКМ в ЭГ², немного отличается от результатов констатирующего эксперимента в ЭГ¹ (на низком уровне – 75%, на среднем – 18%, на высоком – 7%). Лучшие исходные показатели (более высокий процент на высоком уровне) связаны с включением в ЭГ² двух подростков, длительное время самостоятельно занимавшихся в театральной студии и проявивших высокую мотивацию и активность. Чтобы окончательно убедиться в этом, и подтвердить эффективность наших условий, КОП «Школа-театр-вместе!» был проведен повторно на базе этой школы. Участниками проекта стали 7 педагогов школы, 28 подростков 8-х классов (ЭГ²) и 7 специалистов театра «Зазеркалье». Экспериментальная работа, за исключением программы повышения квалификации для педагогов и специалистов театра, полностью повторяла процедуру, проведенную ранее в ЭГ¹.

После реализации КОП в ЭГ² была зафиксирована значительная положительная динамика, аналогичная результатам в ЭГ¹. Следовательно, результаты повторной экспериментальной работы в рамках КОП убедительно доказывают результативность реализованных организационно-педагогических условий социального партнерства школы и театра для формирования ХКМ подростков.

Значимым результатом проведенной экспериментальной работы стало выявление особенностей формирования ХКМ подростков именно в условиях социального партнерства школы и театра, что установлено путем сравнительного анализа данных экспериментального КОП с результатами констатирующего и поискового этапов. Эти теоретически обобщенные и проверенные особенности в ходе реализованного КОП «Школа-театр-вместе!», вынесены в качестве одного из ключевых положений на защиту (положение 6).

В Заключение диссертации сформулированы ключевые итоги исследования и обозначены перспективы дальнейшего изучения проблемы. Установлено, что взаимодействие школы и театра приобретает характер подлинного социального партнерства только при реализации разработанных организационно-педагогических условий, которые образуют целостную систему. Доказано, что именно эта система условий позволяет преодолеть разобщенность школы и театра в вопросах художественного воспитания и решать такую сложную задачу, как формирование ХКМ подростков через системное развитие ее когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов. Эффективность разработанных условий подтверждена результатами эксперимента, проведенного на двух экспериментальных группах, показавшего устойчивую положительную динамику.

Перспективами дальнейших направлений исследований являются: изучение влияния индивидуальных особенностей и предпочтений педагогов школы на формирование ХКМ подростков; зависимость сформированности ХКМ учащихся от влияния художественно-эстетических предпочтений в семье; зависимость формирования ХКМ учащихся от включенности семьи в совместную работу со школой и театром.

Основные положения исследования нашли отражение в следующих публика-

циях диссертанта:

1. Бойкова О.А. Особенности формирования художественной картины мира современного подростка / О.А. Бойкова, И.С. Петронюк // Мир науки, культуры, образования, 2016. – № 2 (57). – С. 150-151. (0,25 п.л. / 0,125 п.л.).

2. Бойкова О.А. Реализация системно-деятельностного подхода как условие восприятия учащимися художественной картины мира в процессе изучения курса «Мировая художественная культура»/ О.А. Бойкова, В.В. Свахина // Общество: социология, психология, педагогика, 2016. – № 4. – С. 125-127. (0,25 п.л. / 0,125 п.л.).

3. Бойкова О.А. Социокультурное партнерство школы и театра в рамках культурно-образовательного проекта / О.А. Бойкова // Мир науки, культуры, образования, 2016. – № 5 (60). – С. 34-36. (0,47 п.л.).

4. Бойкова О.А. Формирование художественной картины мира учащихся: анализ современных педагогических концепций / О. А. Бойкова // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – № 55-8. – С. 80-86. (0,75 п.л.).

5. Бойкова О.А. Исторический анализ взаимодействия школы и театра в отечественном образовании / О.А. Бойкова // Вестник Череповецкого государственного университета, 2022. - №4 (109). – С. 142-151. (0,89 п.л.).

6. Бойкова О.А. Учет возрастных особенностей подростков при организации культурно-образовательного проекта школы и театра / О.А. Бойкова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал, 2025. – №2 (февраль). ART 3476. URL: <http://emissia.org/offline/2025/3476.htm/>. (0,44 п.л.).

7. Бойкова О.А. История театра на службе развития коммуникативной компетентности подростков /О.А. Бойкова, А.А. Никифорова // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы V международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб: Экспресс, 2015. – С. 242-245. (0,42 / 0,3 п.л.).

8. Бойкова О.А. Художественная картина мира как научный феномен / О.А. Бойкова // Образовательные вызовы современности: историко-педагогический анализ и тенденции развития научного исследования: Материалы IV городской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых / Под общ. ред. А.И. Копытина. – СПб: АППО, 2016. – С. 22-25. (0,47 п.л.).

9. Бойкова О.А. Актуальность социального партнерства школы и театра в современном российском образовании / О.А. Бойкова // Непрерывное образование. – СПб: АППО, 2017. – № 2 (20), – С. 68-70. (0,35 п.л.).

10. Бойкова О.А. Формирование художественной картины мира в условиях социального партнерства школы и театра: актуальность проблемы исследования / О.А. Бойкова // Образовательные вызовы современности: историко-педагогический анализ и тенденции развития научного исследования. Материалы V городской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых. – СПб: АППО, 2017. – С. 136-140. (0,58 п.л.).

11. Бойкова О.А. Школа и театр: история взаимодействия и его роль в воспитании подрастающего поколения (на примере опыта советского периода начала-середины XX века) / О.А. Бойкова // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXII сессии

Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования / Под редакцией М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова, 2018. – С. 241-244. (0,25 п.л.).

12. Бойкова О.А. Партнерский культурно-образовательный проект школы и театра и его возможности в формировании художественной картины мира учащихся: на примере анализа реализации проекта «Школа – театр-вместе!» / О.А. Бойкова // Педагогический вестник, Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2019. – №10. – С. 6-8. (0,3 п.л.).

13. Бойкова О.А. Школа и театр – проблемы и поиск эффективного социального диалога / О.А. Бойкова // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции в дистанционном формате «Диалог учительских поколений: точки роста» / Под общей редакцией Н.А. Вершининой, О.Б. Даутовой, В.Ю. Смольникова. – СПб АППО, 2021. – С. 87-90. (0,7 п.л.).

14. Бойкова О.А. Театр и образование: проблемы и современный контекст партнерства / О.А. Бойкова // Сборник материалов I международной научно-практической конференции «Фундаментальные достижения и прогрессивные взгляды в образовании» (г. Новосибирск, 15-16 апреля 2021 г.), 2021. – № 2. – С. 74-80. (0,81 п.л.).

15. Бойкова О.А. Готовность педагогов школы к формированию художественной картины мира подростков в процессе социального партнерства школы и театра / О.А. Бойкова // Педагогический вестник, Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2025. – № 36. – С. 11-13. (0,2 п.л.).

16. Бойкова О.А. Художественная картина мира как основа партнерства школы и театра: опыт совместного формирования профессиональной готовности педагогов и театральных специалистов / О.А. Бойкова, Н.А. Вершинина // Непрерывное образование. – СПб: АППО, 2025. – № 2 (52), – С. 78-84. (0,81 п.л./ 0,68 п.л.).