

Собкин В. С., Феофанова Т. А.

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ АКТЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Исследование личностных особенностей, характеризующих предрасположенность к сценической деятельности, важно как для театральной практики, так и для педагогики, психологии и социологии. Можно выделить как минимум четыре аспекта, при обсуждении которых традиционно затрагивается вопрос о личностных характеристиках актера.

Во-первых, в процессе обучения актерской профессии особое внимание уделяется развитию тех или иных психических функций и профессионально значимых личностных характеристик (актерское воображение, сценическое внимание, эмоциональная память и др.). Таким образом, представление о структуре личности актера входит в систему театральной педагогики, являясь важной ее составляющей [39; 43 и др.].

Во-вторых, педагогическая система воспитания актера к настоящему времени сложилась как система, ориентированная на принципы индивидуально-личностного подхода к обучению [15; 17; 18]. Подобный подход предполагает развитие и воспитание личности актера как основного целевого ориентира, организующего реализацию всего педагогического процесса.

В-третьих, репетиционный процесс творческого взаимодействия режиссер — актер — роль на разных этапах своей организации требует использования определенных концептуальных представлений о личности актера [41; 46]. В этой связи особый интерес может представлять сравнение взглядов на структуру личности актера, реально используемых в режиссерской практике. Так, у К. С. Станиславского внешнее и внутреннее самочувствие актера связывается с эмоциональными

ми, волевыми и когнитивными компонентами [39], у А.В. Эфроса специальный акцент делается на мотивационной структуре личности в связи с принятием актером мотивов поведения персонажа [46], у Бр. Гавеллы анализ репетиционной работы строится на превращении технической актерской личности в репрезентативную и нормативную [5]. Подобные примеры можно множить. Все они свидетельствуют о разнообразии используемых в режиссерской практике представлений о структуре личности актера, которые, в свою очередь, соотносятся с действенным анализом поведения персонажа, особенностями социально-ролевых отношений, личностными и социальными стереотипами, фиксируемыми различными амплуа и т.д. [7].

Наконец, в-четвертых, вопрос о специфике личности актера является традиционным вопросом теории театра, где тот или иной способ его решения входит в качестве одного из ключевых моментов в построение эстетической концепции театра. В этой связи можно сослаться на исторический анализ изменения взглядов на природу сценического переживания роли («Парадокс об актере»), проведенный Л. С. Выготским [3], или на обсуждение проблемы материала и формы в актерском творчестве у Г. Г. Шпета [44].

Как мы видим, использование представлений о специфике личности актера рассматривается в широком контексте: это и педагогические задачи по подготовке актера, и реализация профессиональной деятельности, и разработка теоретических проблем театральной эстетики. При этом как теоретические, так и конкретные профессиональные представления особым образом отражаются в педагогической модели личности актера. Это обстоятельство крайне важно в мето-

Статья является частью научного проекта по исследованию актерской одаренности, реализуемого в рамках договора о сотрудничестве между Московским театральным колледжем под руководством О. П. Табакова и Институтом социологии образования РАО. Авторы благодарят народного артиста СССР О. П. Табакова за поддержку данного проекта.

дологическом отношении, поскольку принципы отбора в театральные вузы и основные тенденции изменения личности в процессе обучения позволяют понять профессиональные особенности актера в их развитии. Более того, сами психологические механизмы профессиональной деятельности и особенности актерского перевоплощения могут быть реально исследованы и поняты именно в плоскости педагогической практики, поскольку здесь они выступают в наиболее развернутом (экстериоризированном) виде, обнаруживая основные линии своего становления [35; 36]. Иными словами, следуя за В. В. Давыдовым [12; 13], мы можем сказать, что именно «проекция деятельности в плоскость её усвоения» и позволяет более рельефно выявить структуру этой деятельности.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Изучению психологических особенностей актера в отечественной психологии посвящен целый ряд экспериментальных работ. При этом основным предметом в большинстве исследований советского периода являлся анализ психологической специфики механизмов актерского перевоплощения, отношений актер — роль. Здесь можно выделить три основных подхода.

Характерной чертой первого является попытка подойти к объяснению актерского перевоплощения через анализ особенностей функционирования того или иного процесса — установки, мышления, воображения и др. Так, Р. Г. Натадзе [24], опираясь на данные проведенных экспериментальных исследований, усматривал определенную связь между способностью вырабатывать *фиксированную установку на воображаемую ситуацию* и способностью к актерскому перевоплощению. При этом характерной чертой подобной установки является прежде всего не наглядность и не образность, а степень активности субъекта в отношении представляемого. Эта активность связывается Р. Г. Натадзе с понятием веры в предлагаемые обстоятельства в системе К. С. Станиславского. На основании активного отношения к воображаемому «возникает, а затем фиксируется целостно-личностное состояние соответствующей установки, которое, как это свойственно установке вообще, естественно реализуется в виде соответствующего поведения, то есть поведения, соответствующего той воображаемой ситуации, на которую выработалась установка» [24, с. 159].

Второй подход предполагает возможность адекватного объяснения особенностей перевоплощения актера через общие закономерности функционирования высшей нервной деятельности человека. При этом следует заметить, что обращение к физиологическим закономерностям в качестве конечных объяснительных принципов является наиболее распространенным при интерпретации механизмов актерского перевоплощения. Например, П. В. Симонов, обсуждая особенности сценического самочувствия, при котором окружающая действительность приобретает для актера двойственное значение — жизненное и сценическое — пришел к выводу, что в основе этого явления лежит чрезвычайно частое и кратковременное переключение, которое обеспечивается высокой *подвижностью нервных процессов* у актеров [33]. Вслед за П. В. Симоновым подобной интерпретации придерживаются Н. В. Рождественская [28] и Л. Ш. Тальян [40]. Эти авторы считают, что именно на основе подвижности нервных процессов развивается актерская способность к перевоплощению.

В этом контексте специально анализу подвергается механизм произвольной регуляции эмоционально-вегетативной сферы у актера школы переживания. Так, П. В. Симонов рассматривал метод физических действий как способ, обеспечивающий сценическое переживание роли, как намеренную трансформацию словесного материала в систему чувственных образов, которые способны вызвать эмоциональную реакцию и деятельность механизмов интуитивного поведения [33]. При этом суть физиологической интерпретации сводится к выработке у актера умения произвольно формировать своеобразный «очаг самогипноза», которому адресуются все сигналы, поступающие от внешнего мира. Возникшая устойчивая доминанта обеспечивает относительное преобладание сценического значения окружающих артиста объектов над их подлинным житейским значением.

Несколько иную интерпретацию дает В. Л. Дранков [14]. Рассматривая перевоплощение как основную актерскую способность, он считает, что творческим началом перевоплощения служат опорные образы внутреннего видения, а его физиологической основой является формирование динамического стереотипа персонажа, «притормаживающего» стереотип личности самого художника.

Третий подход представляет собой попытку подойти к объяснению актерского

перевоплощения через анализ личностных особенностей актера. Так, А. М. Савицкайте на основе данных анкетного опроса актеров приходит к выводу, что ведущей характеристикой актерского перевоплощения является *способность формировать в себе комплекс личностных свойств, присущих персонажу* [30]. При этом выделяются три разновидности: 1) воспитание в себе комплекса личностных свойств, соответствующих персонажу; 2) воспитание в себе одной-двух необходимых для роли черт; 3) создание роли на основе свойств собственной индивидуальности путем подчеркивания ее различных граней.

По поводу перечисленных исследований можно высказать ряд замечаний. Так, специально проведенный В. П. Зинченко и В. М. Гордон анализ показал методологическую несостоятельность как искусственного расчленения деятельности на ряд отдельных психических процессов (что исключает понимание ее механизмов), так и сведение психологических механизмов деятельности до уровня нейрофизиологических закономерностей [16]. Например, трудно согласиться с целесообразностью подмены психологического объяснения феномена соотношения сценической и жизненной реальности в творчестве актера (раскрашенный холст — стена замка, Офелия — актриса Иванова и т. п.), физиологической интерпретацией о высокой переключаемости, подвижности нервных процессов. Содержательная, собственно *психологическая* специфика этого феномена, на наш взгляд, качественно иная, поскольку затрагивает особые формы соотношения значения и смысла. Так, если обратиться к детской игре и характерным для нее формам символического замещения предмета (палочка — лошадка и т. п.), которые практически реализует каждый нормальный ребенок (с любым типом высшей нервной деятельности), то, как показал Д. Б. Эльконин, это особое действие с предметом осуществляется согласно *игровому смыслу*, а не постоянно присущему значению предмета [45]. Это же касается и особенностей произвольной эмоциональной регуляции актера, которая направлена на реализацию ролевых личностно-смысловых отношений, что принципиально отличает ее от произвольной регуляции спортсмена, летчика и представителей других профессий. Именно анализ механизмов разворачивания личностно-смысловых отношений и тех особенностей личности, которые по-

зволяют реализовать эти отношения в разных формах *сценического действия* и *общения*, и должен стать предметом собственно психологического исследования.

Добавим, что редукция описания закономерностей актерской деятельности к особенностям физиологических процессов делает весьма проблематичным включение подобных описаний в практику воспитания актера. Педагог работает со студентом на уровне социально-психологических отношений, техника его воздействия на ученика — это *техника социальной регуляции поведения*. Педагога в первую очередь интересуют те профессионально-характерологические изменения личности студента, на которые он может воздействовать и, ориентируясь на которые, может строить наиболее эффективную линию конкретной педагогической работы с тем или иным студентом. Поэтому описание и исследование закономерностей должно быть адекватно этому социально-психологическому уровню педагогического воздействия.

Что касается более поздних исследований, то они в целом вписываются в общую логику обозначенных выше трех подходов. В то же время их отличает более широкое использование тестовых и диагностических методик, интерес к механизмам идентификации, мотивации деятельности, психологическим особенностям актерского тренинга.

Так В. И. Кочнев, опираясь на экспериментальные исследования актерского творчества, выделил следующие три основных условия, необходимых для его успешности: 1) специфические механизмы оптимизации уровня активации нервно-психического аппарата актера в процессе переживания роли; 2) наличие «специфических механизмов согласования динамических характеристик эмоционального состояния актера как изображаемого лица с динамикой образной “развертки” мысленно воспроизводимых актером обстоятельств “жизни роли”» [19, с. 112]; 3) наличие сверхсверхзадачи достаточно высокого уровня обобщенности, сообщающей существенные энергетические преимущества действиям актера как сценического персонажа [19; 20]. Сравнение выделенных условий с основными понятиями системы К. С. Станиславского приводит В. И. Кочнева к обнаружению определенных параллелей: «Первое из этих условий тесно связано с проблемой сценического переживания, второе имеет непосредственное отношение к вопросу перевоплощения актера

в образ роли и, наконец, третье обнаруживает взаимосвязь с понятием сверхсверхзадачи — центральным понятием «Этики» К. С. Станиславского» [19, с. 112].

В работе Д. Н. Абрамяна применительно к различным видам искусств рассмотрены понятия «вчувствование» и «идентификация» [1]. При этом второе понятие используется для раскрытия диалогических отношений в процессе восприятия театрального искусства. В связи с этим особый интерес представляет психологический анализ механизмов идентификации и тех личностных особенностей, которые способствуют его реализации. Подобный анализ с использованием концептуальных представлений теории деятельности А. Н. Леонтьева был также проведен нами во второй половине 70-х гг. [33–36].

В ряде искусствоведческих работ приняты попытки психологического анализа специфики актерского тренинга [8], влияния театральной школы на развитие актерских способностей [21], дана характеристика игровой природы актерского творчества как особого предмета театральной педагогики [25] и др. Собственно психологические исследования актерского творчества направлены на выявление взаимосвязи между развитием эмпатии и актерским тренингом [2], на изучение формирования Я-концепции будущих актеров [27; 41] и особенностей их профессионального становления [6]. Значительный вклад в этом направлении был сделан А. Л. Гройсманом [9–11], под руководством которого проводились работы по изучению мотивационных особенностей личности и профессиональной деятельности студентов-актеров [22; 29].

Особый интерес представляет исследование А. Ф. Рослякова [29]. Работа основана на материале обследования студентов ГИТИСа, которым был предложена батарея методик, в том числе многофакторный опросник для исследования личности (СМИЛ Л. Н. Собчик), и ряд клинических методик (корректирующая проба, обобщение независимых характеристик и др.), направленных на изучение внимания, памяти, работоспособности и психодинамики. В результате было выявлено четыре типа мотивационных профилей и их статистически значимые взаимосвязи с общепсихологическими особенностями личности (акцентуациями). Помимо этого, были установлены различия между успешными и неуспешными студентами: у первых преобладают развивающие мотивы,

они активно заинтересованы в творчестве, вторые же тяготеют к комфорту и мотивации жизнеобеспечения, их отличает неадекватность самооценки и склонность к астеническим реакциям.

Отметим также диссертационную работу Ю. И. Галкиной, где были выделены две группы критериев личностно-профессионального развития актеров [6]. Первая объединяет критерии развития группы на основе результатов совместной творческой деятельности (стиль межличностных отношений, психологическая атмосфера в коллективе, социально-психологический климат). Вторая включает критерии личностного развития как результат профессионального становления актера (личностная рефлексия, личностная креативность, субъективное благополучие личности, реализация потребностей в саморазвитии, личностная фрустрация, мотивация успеха и боязнь неудач, социальный самоконтроль, творческий потенциал личности). На основе выделенных критериев в работе дается характеристика различных уровней личностно-профессионального развития актера.

В целом приведенный выше краткий обзор основных работ по психологии актера показывает, что как при постановке исследовательских задач, так и при психологической интерпретации полученных результатов обсуждается ряд важных методологических положений системы К. С. Станиславского: вера в предлагаемые обстоятельства, метод физических действий, сценическое общение и др. Подобная ориентация на принципы актерской психотехники, лежащие в основе системы профессиональной подготовки актера, представляется крайне важной и перспективной, поскольку фиксирует стремление исследовать именно ключевые моменты актерской деятельности. Помимо этого, можно обозначить и другое направление, в котором актерская деятельность выступает как особый вид практики, наиболее рельефно выявляющей действие общепсихологических механизмов. В этой связи напомним, что в работе «Мышление и речь» Л. С. Выготский, анализируя особенности понимания мотивов речевого поведения, непосредственно обращался к актерской психотехнике К. С. Станиславского [4]. Среди более поздних работ важно отметить статью М. О. Кнебель и А. Р. Лурии, где актерская деятельность рассматривается как своеобразная модель для изучения психологических механизмов смыслообразования [18].

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как уже было сказано, основным качеством актерской личности считается *способность к перевоплощению*. Безусловно, для сценической деятельности эта способность является центральной. Однако в большинстве исследований упускается из виду тот факт, что актер творит не индивидуально, а во взаимодействии с другими людьми: партнером по сцене, режиссером и непосредственно со зрителем. Эта специфика актерской профессии предъявляет определенные требования к личности актера, которые связаны с умением общаться с другими, устанавливать нужные отношения. По-видимому, эти качества необходимо учитывать при изучении личности актера. Более того, можно предположить, что способность к перевоплощению еще не обеспечивает профессиональной пригодности к актерской деятельности, если она не подкреплена такими качествами, как воображение, способность к коллективной деятельности, смысловой интерпретации текста и др. И наконец, сам процесс рекрутирования в актерскую профессию предполагает преодоление сложных социальных барьеров (фильтров), требующих смелости, инициативности и готовности к риску. Таким образом, основное положение нашего исследования состоит в том, что отбор в актерскую профессию осуществляется на основе своеобразного *комплекса* личностных характеристик, значимость каждой из которых может изменяться на разных этапах обучения.

Само рассмотрение психологических особенностей актерской одаренности требует учета культурно-исторических трансформаций театрального искусства. В этом отношении мы продолжаем логику анализа психологии творчества актера, намеченную Л. С. Выготским [3], где особый акцент был сделан на сопоставлении разных психологических механизмов отношений актер — роль в истории театра. В этой связи можно сформулировать второе положение о социокультурной детерминации личностных характеристик, влияющих на оценку способностей к актерской деятельности, в рамках которого особый интерес представляют сравнительные исследования, проведенные на разных поколениях студентов-актеров.

МЕТОДИКА И ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Программа настоящего исследования строится на психологическом обследовании сту-

дентов-актеров с использованием широкого набора тестовых методик: тест Р. Кеттелла, тест Г. Айзенка, тест С. Розенцвейга, метод социометрии, контент-анализ записей репетиционного процесса и целый ряд других, включая анкеты, разработанные нами для анализа ценностных ориентаций и художественных предпочтений.

Исследование состоит из двух этапов. На **первом этапе** (1976–1980 гг.) было проведено лонгитюдное исследование студентов-актеров ГИТИСа (мастерская народного артиста СССР О. П. Табакова). Набранные на курс четырехлетнего обучения студенты (24 человека в возрасте 17–18 лет) прошли жесткий экспертный отбор при поступлении в вуз. Обследование по тесту Р. Кеттелла проводилось перед третьим туром вступительных экзаменов, затем повторно в конце первого курса, далее в конце каждого последующего года обучения. При этом анализировались как индивидуальные данные испытуемых, так и средние групповые показатели. Кроме того, студенты были обследованы по тестам Г. Айзенка и С. Розенцвейга в начале первого года обучения.

Основные задачи первого этапа были следующими:

- выявить личностные характеристики, относительно которых обнаруживаются значимые различия между студентами-актерами и контрольной группой;
- сравнить личностные характеристики студентов, отсеянных в конце первого года обучения с перешедшими на второй курс;
- проанализировать динамику и структуру изменений личностных характеристик на протяжении всех лет обучения в театральном вузе.

Второй этап реализации данной программы был начат по инициативе народного артиста СССР О. П. Табакова при организации им Московского театрального колледжа. Основная цель его создания состоит в поиске и воспитании молодых людей 16–17 лет, высокоодаренных в сфере актерского искусства. Учитывая наш опыт совместной работы в 70-е гг., было решено продолжить исследовательскую программу, сохранив основной набор методик и дополнив его рядом новых психологических тестов и опросников. Также расширено направление, связанное с психологическим консультированием студентов и педагогов.

Настоящий этап начат в 2010 году. Первый набор студентов, поступивших в колледж на четырехлетнее обучение (24 человека в возрасте 16–17 лет), обследовался по бата-

рее различных тестов. В 2011 году был осуществлен второй набор в театральный колледж (24 человека), студенты этого курса также прошли психологическое обследование.

Основные задачи второго этапа в целом повторяют задачи первого. Вместе с тем в качестве специальной задачи второго этапа проводится сопоставление личностных характеристик студентов-актеров, поступивших в ГИТИС в 1976 г. и набранных в Московский театральный колледж в 2010 и 2011 г.

В рамках статьи будут приведены данные, полученные по следующим методикам: методика исследования темперамента Г. Айзенка, личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF (для поступивших в 1976, 2010 и 2011 гг.), тест «Исследование тревожности» Ч. Спилбергера, тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, тест на социальный интеллект Дж. Гилфорда (для поступивших в 2010 и 2011 г.), методика исследований эмоционального интеллекта MSCEIT v.2.0 (для поступивших в 2010 г.).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРВОГО ЭТАПА

Остановимся на основных результатах, полученных по тесту Р. Кеттелла при обследовании студентов набора 1976 г. [36]. Методика Р. Кеттелла ориентирована на выявление 16 относительно независимых личностных черт. Кратко перечислим их: А — общительность; В — интеллект; С — эмоциональная устойчивость; Е — доминантность; F — экспрессивность; G — моральная нормативность; H — смелость; I — чувствительность; L — подозрительность; M — мечтательность; N — пронизательность; O — тревожность; Q1 — радикализм; Q2 — конформизм; Q3 — самоконтроль; Q4 — напряженность. Опросник состоит из 187 вопросов и включает различные виды испытаний: оценка, решение теста, выражение отношения к какому-либо явлению [48].

Первым направлением анализа стало выявление личностных особенностей студентов, предрасположенных к сценической деятельности, в сравнении с контрольной группой, которую составили учащиеся старших классов московских школ. Сопоставление средних профилей, полученных по тесту Р. Кеттелла для контрольной группы и для студентов-актеров, выявило у последних более высокие статистически значимые показатели по шкалам А+ («общительность»), I+ («чувствительность») и M+ («мечтательность»). Более детальный анализ профилей

основной и контрольной группы с учетом структуры вторичных факторов данного теста позволил выявить значимые личностные параметры, на которые ориентируются педагоги при отборе студентов: *холодный реализм — чувствительная субъективность, интроверсия — экстраверсия, регуляция чувств — возбудимость* [36].

Вторая линия анализа была связана с особенностями ориентаций педагогов относительно тех личностных характеристик студента, которые связаны с его успешностью в процессе обучения. С этой целью педагогам предлагалось ранжировать студентов от наиболее успешных к наименее успешным. Независимые педагогические оценки студентов высоко коррелировали между собой, что позволило построить «шкалу способностей», основанную на средних суммарных оценках педагогов. Затем был проведен ее факторный анализ с показателями шкал из теста Кеттелла. Это позволило выделить комплекс шкал, тесно связанных с экспертными оценками педагогов и объединившихся в общий фактор. В этот комплекс вошли следующие шкалы: G+ («высокая нормативность поведения»), Q3+ («самоконтроль») и F- («сдержанность»). Важно отметить, что эта линия содержательно отличается от комплекса шкал, выделенных нами при анализе ситуации отбора в вуз. Методологически это крайне важно, поскольку отражает изменение ориентации педагогов на личностные особенности студентов в процессе обучения. При этом подчеркнем, что выделенный нами комплекс шкал теста, с которым коррелирует «шкала способностей» соответствует по своей структуре вторичному фактору Кеттелла¹ F8 («низкое супер-эго — высокое супер-эго»). Смысл и функция сильного супер-эго — это *подавление спонтанных проявлений Я*. Таким образом, можно предположить, что менее способные студенты испытывают затруднения в личностных спонтанных самопроявлениях. Заметим, что это крайне важный момент, особенно отчетливо проявляющийся на этапе работы с этюдами «я в предлагаемых обстоятельствах».

Третья линия анализа была посвящена ситуации отчисления из театрального института. Сравнение профилей отчисленных и оставшихся студентов показало, что первые демонстрируют более высокие зна-

¹ Помимо 16 основных личностных факторов, Р. Кеттеллом на основе факторного анализа было выделено 8 вторичных факторов [48].

чения по фактору L+ («подозрительность»). По-видимому, у студентов с такими показателями *затруднен контакт с педагогом*, они не воспринимают его влияние как полезное для себя, *тяжело переносят критику*. Более того, раздражительная реакция на превосходство других людей и фиксация на неудачах, что характерно для людей с высоким показателем по фактору L+ («подозрительность»), осложняют ситуацию группового взаимодействия с сокурсниками.

Четвертое направление связано с анализом общей динамики изменения личностных особенностей студентов в течение четырех лет обучения в вузе — с 1976 по 1980 г. Взаимосвязь личностных параметров и структурная особенность этих взаимосвязей была проанализирована с помощью факторного и кластерного анализа. Кластерный анализ личностных профилей студентов по четырем годам обучения показал, что степень близости индивидуальных профилей при переходе на старшие курсы увеличивается. Это говорит о том, что изменения личности происходят в определенном направлении, задаваемом особенностями профессиональной деятельности, т.е. *складывается особая структура личности как субъекта деятельности*.²

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ВТОРОГО ЭТАПА

Здесь мы рассмотрим результаты, полученные при обследовании студентов-актеров Московского театрального колледжа при помощи различных тестовых методик. Используемые нами методики можно разделить на три группы: направленные на диагностику личностных особенностей, поведения и интеллектуальной сферы.

Диагностика личностных особенностей.

Для выявления личностных особенностей нами использовались три методики: Г. Айзенка, Р. Кеттелла и Ч. Спилбергера. Рассмотрим основные результаты, полученные в ходе обследования студентов Московского театрального колледжа.

Результаты обследования по тесту темперамента Г. Айзенка. Методика Г. Ай-

зенка предназначена для диагностики таких базовых составляющих темперамента, как экстраверсия и нейротизм. Третья шкала — шкала лжи — позволяет определить меру социальной желательности в ответах респондента. Опросник состоит из 57 вопросов, на каждый из которых испытуемому предлагается ответить «да» или «нет» [26].

Обследование студентов-актеров по тесту темперамента Г. Айзенка в 1976 г. показало, что большинство зачисленных на первый курс студентов обладали холерическим (экстраверсия и нейротизм) либо меланхолическим (интроверсия и нейротизм) типом темперамента. Это позволяет предположить, что педагоги стремились отобрать студентов с высокой подвижностью нервных процессов, то есть возбудимых, ранимых, подверженных частым сменам настроения, склонных к сильным эмоциональным реакциям. Дальнейший анализ показал, что наиболее успешно программу обучения осваивали студенты с холерическим типом темперамента, тогда как флегматики и те, кто обладает чересчур высокими показателями по шкале нейротизма (больше 20 баллов), по-видимому, хуже адаптируются к требованиям педагогов и профессии в целом и поэтому отчисляются из вуза (см. рисунок 1).

Современные студенты-актеры преимущественно обладают холерическим (экстраверсия и нейротизм) и сангвиническим (экстраверсия и стабильность) темпераментом, что указывает на общительность, обращенность вовне, импульсивность, активность, оптимизм как на значимые черты при отборе. Таким образом, мы фиксируем достаточно характерное смещение критериев педагогического отбора в актерскую профессию — от нейротизма как преобладающей характеристики в 1976 г. к экстравертированности в 2010 и 2011 г.

Анализ показателей студентов, отчисленных в течение первых двух лет обучения, позволяет сделать вывод о том, что в основном отсеиваются учащиеся с выраженным сангвиническим (экстраверсия и стабильность) темпераментом. На наш взгляд, это связано в первую очередь с отсутствием у студентов этого типа таких необходимых для актерской профессии черт, как эмоциональная подвижность, сила переживаний (страстность). Это свидетельствует о том, что нейротизм является важной характеристикой, значимость которой проявляется для сегодняшних педагогов на более позднем этапе обучения студентов.

² Заметим, что основные моменты нашего исследования в общих чертах были повторены в работе А. И. Савостьянова при обследовании студентов актерского факультета ГИТИСа, обучавшихся под руководством народной артистки СССР Г.Б. Волчек в 1988–1993 гг. В целом им были получены схожие результаты по тесту Р. Кеттелла, что позволило А. И. Савостьянову разработать программу психокоррекции, направленную на улучшение адаптации студентов [31].

Результаты обследования по тесту Р. Кеттелла 16 PF. Тест Кеттелла со студентами, поступившими в 2010 и 2011 г., проводился в начале и конце первого года обучения, далее в конце каждого следующего года обучения. Рассмотрим три основных направления анализа полученных данных: 1) определим значимые характеристики при отборе в театральный колледж; 2) охарактеризуем личностные особенности студентов-актеров набора 1976, 2010 и 2011 гг.; 3) выделим характерные тенденции личностных изменений в течение первого года обучения в театральном колледже.

1. Характеристики, значимые при отборе в театральный колледж. Для выявления личностных характеристик, которые являют-

ся важными при отборе в театральный колледж, сравним средние данные, полученные по опроснику Р. Кеттелла (16 PF) для группы подростков, поступивших в театральный колледж в 2010 и 2011 г. (48 человек в возрасте 16–17 лет), с данными их сверстников из общеобразовательных школ (в контрольную группу вошли 69 учеников 10–11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы). Полученные средние профили по двум группам испытуемых представлены на рисунке 2.

Значимые различия получены по следующим факторам: А («замкнутость — общительность», $p = .0001$), С («эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность», $p = .0001$), Е («подчиненность — доминан-

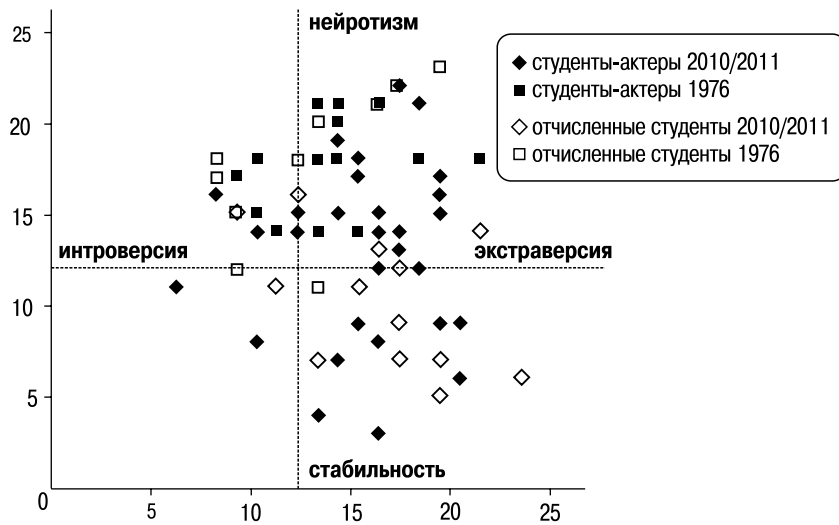


Рисунок 1

Распределение студентов 1976, 2010 и 2011 гг. в пространстве шкал теста Г. Айзенка

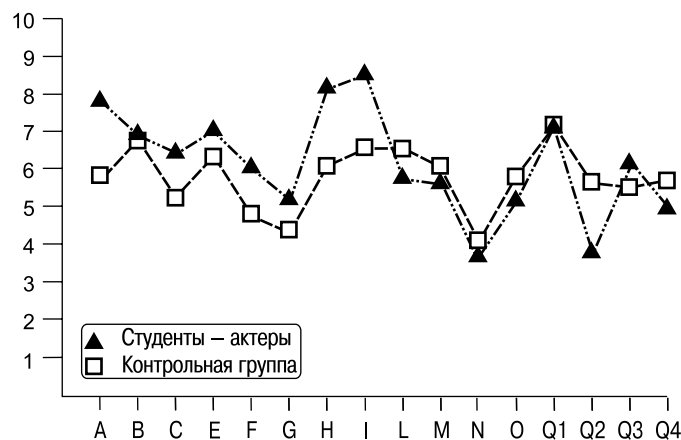


Рисунок 2

Средние профили студентов-актеров и учащихся общеобразовательных школ по тесту 16 PF (баллы в стенах)

ность», $p = .03$), F («сдержанность — экспрессивность», $p = .001$), G («низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения», $p = .03$), H («робость — смелость», $p = .0001$), I («жесткость — чувствительность», $p = .0001$) и Q2 («конформизм — нонконформизм», $p = .0001$). Заметим, что средние оценки по шкалам C+, E+, F+, G+ для обеих групп находятся в границах нормы (4–7 баллов), тогда как показатели студентов-актеров по факторам A+, H+, I+, Q2– лежат вне диапазона средних значений, что указывает на наличие выраженных личностных акцентуаций. Рассмотрим различия по этим факторам более подробно.

Высокие оценки по фактору A+ («общительность») интерпретируются как аффектотимия, что связано с проявлениями добродушия, веселости, эмоциональной восприимчивости, живости, интереса к людям, открытости, общительности. Люди с такими оценками хуже выполняют монотонную или требующую точности работу, но при этом легко включаются в группы, меньше боятся критики, легче идут на компромисс.

Высокие оценки по фактору H+ («смелость») свойственны авантурным, общительным, смелым людям, проявляющим отзывчивость, импульсивность. Важной деталью в описании этого фактора является отсутствие страха перед опасностью. Люди с высокими показателями по фактору H+ «не чувствительны к угрозе», что порождает смелость в социальном, сексуальном и эмоциональном плане. Отметим, что, согласно данным Р. Кеттелла [48], значения факторов A+ и H+ в значительной мере определяются наследственностью.

Положительный полюс фактора I+ («чувствительность») отличает людей мягких, чувствительных, утонченных, непостоянных, романтических, склонных к эмпатии, сочувствию и сопереживанию. Согласно данным авторов теста, люди с высокими оценками по данному фактору обладают артистическими способностями, развитым эстетическим вкусом и фантазией.

Наконец, низкие оценки по фактору Q2– («конформизм») характеризуют общительных, социабельных людей, часто зависимых от мнения и требований группы. В основном они стремятся работать и принимать решения вместе с другими людьми, явно ориентированы на социальное одобрение. Преобладающие низкие оценки по этому фактору у членов одной группы благоприятны для совместной работы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отбор в театральный колледж ориентирован на обнаружение у абитуриента сложного комплекса личностных характеристик, связанных как с эмоциональными особенностями личности, так и с готовностью к социальному взаимодействию. Он включает ориентацию на открытость, живость, общительность (фактор A+), смелость, отсутствие стеснения, нечувствительность к социальной угрозе (фактор H+), выраженную чувствительность, яркость и силу переживаний, способность понимать чувства другого человека или персонажа (фактор I+), готовность в групповой работе, социабельность (фактор Q2–).

Выявленный комплекс качеств имеет смысл сопоставить с теми характеристиками, которые были значимы при отборе студентов в театральный вуз 30 лет назад. Напомним, что в исследовании 1976 г. дифференцирующими шкалами выступали факторы A+ («общительность»), I+ («чувствительность») и M+ («мечтательность») [36]. Два из них сохранили свою дифференцирующую силу. Наряду с ними появились два новых фактора: H+ («смелость») и Q2– («конформизм»), средние баллы по которым статистически значимо отличают студентов-актеров от их сверстников из обычных школ. На наш взгляд, появление сегодня этих двух факторов указывает на особую ориентацию педагогов при отборе студентов в актерский колледж. Поскольку факторы H+, Q2– (а также фактор A+), входят во вторичный фактор Кеттелла F1 («экстраверсия»), то можно сделать вывод о повышении внимания педагогов к личностным характеристикам, связанным с экстравертированностью, что подтверждает тенденцию, выделенную нами выше при сравнении результатов теста Г. Айзенка в 1976, 2010 и 2011 гг. Высокие значения по вторичному фактору F1 свойственны социально контактному, активным людям, способным успешно устанавливать и поддерживать межличностные связи. Добавим, что, согласно данным исследований самих авторов теста, высокие оценки по этому фактору благоприятны для учебной и групповой работы [48].

Таким образом, если в 1976 г. доминантой отбора была «расточительная чувствительная субъективность», богатая внутренняя жизнь, яркая и живая эмоциональность, чувствительность к чужим переживаниям, которая определялась комплексом шкал A+, I+, M+, входящих во вторичный фактор Кет-

тела F6, то сегодня отбор студентов в большей степени ориентирован на общительность и социальную активность.

Акцент смещается от мечтательных, увлеченных внутренними переживаниями личностей (1976 г.) к смелым, предприимчивым, готовым к риску (2010, 2011 гг.). Чем это вызвано: кардинальными социальными изменениями? изменениями театральной эстетики? трансформацией профессиональных ориентаций самих педагогов, их взглядов на природу актерского творчества? Дать однозначный ответ мы пока не можем, но саму тенденцию социокультурных сдвигов в отборе студентов, способных к актерскому творчеству, зафиксировать крайне важно. На наш взгляд, подобный факт позволяет сделать вывод об изменении представлений о личностных особенностях, свойственных одаренным актерам, в зависимости от культурного и исторического контекста.

2. Сопоставление личностных особенностей студентов 1976, 2010 и 2011 гг. Для выявления изменений, произошедших за последние 30 лет в личностных характеристиках будущих актеров, обратимся (см. рисунок 3) к данным средних профилей студентов I курса театрального вуза, поступивших в 1976 г. (25 человек), и студентов-первокурсников театрального колледжа набора 2010 и 2011 гг. (суммарный профиль по двум наборам — 48 человек).

Статистически значимые различия относительно тех или иных личностных характеристик выявлены по факторам: А («замкнутость — общительность», $p = .0001$), В («низкий интеллект — высокий интеллект», $p = .0001$), С («эмоциональная нестабильность — эмо-

циональная стабильность», $p = .0001$), Н («робость — смелость», $p = .0001$), I («жесткость — чувствительность», $p = .0001$), М («практичность — мечтательность», $p = .0001$), N («прямолинейность — дипломатичность», $p = .007$), Q3 («низкий самоконтроль — высокий самоконтроль», $p = .002$) и Q4 («расслабленность — напряженность», $p = .016$). Остановимся более подробно на описании выявленных различий.

Как видно из рисунка 3, для сегодняшних студентов-актеров характерны более высокие показатели по фактору А+ («общительность»). Подробное описание этого фактора мы привели выше, здесь же отметим, что данный фактор является важным в структуре вторичного фактора Кеттелла, который характеризует экстравертированность.

По фактору В+ («интеллект») показатели студентов 2010 и 2011 гг. выше, чем у студентов 1976 г. Высокий балл по этому фактору фиксирует хорошее интеллектуальное развитие, абстрактное мышление, сообразительность, быструю обучаемость. На наш взгляд, более высокие оценки сегодняшних студентов во многом объясняются спецификой входящих в данную шкалу тестовых заданий [48], которые предполагают решение достаточно простых логических задач, например:

«Лопата» относится к «копать», как «нож» относится к: а) «острый»; б) «резать»; с) «указывать».

Которая из следующих дробей отличается от двух других: а) $3/7$; б) $3/9$; с) $3/11$.

Заметим, что в современной системе образования по сравнению с учебными программами 70-х гг. решению тестовых заданий

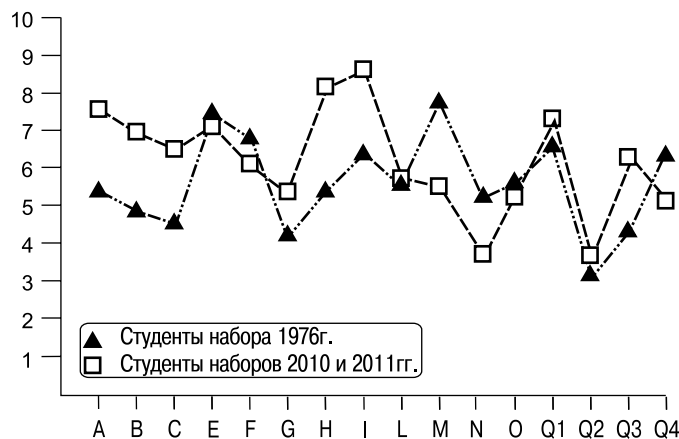


Рисунок 3

Средние профили студентов-актеров I курса, поступивших в 1976, 2010 и 2011 гг. (баллы в стенах)

подобного типа уделяется особое внимание. Такие задания предлагаются на всех этапах школьного обучения (в начальной, средней и старшей школе) и при изучении различных предметов (математика, предметы гуманитарного, естественно-научного и эстетического циклов). Возможно, с этим и связано более успешное решение подобных заданий современными респондентами, чем их сверстниками 30 лет назад.

Особый интерес представляет сопоставление различий между студентами 1976, 2010 и 2011 гг. по факторам I+ и M+. Выше мы отмечали, что эти факторы входят во вторичный фактор Кеттелла F6 («холодный реализм — чувствительная субъективность»). Высокие показатели по I+ и M+ определяют полюс чувствительной субъективности. Однако если мы обратимся к рисунку 3, то заметим, что студенты-актеры, поступившие в 2010 и 2011 г., обладают более высокими значениями по фактору I+ («чувствительность») и в то же время более низкими оценками по фактору M+ («воображение»), чем их сверстники, поступившие в 1976 г. Здесь проявляется явное противоречие между двумя факторами, которые, в принципе, должны характеризовать одну общую тенденцию — чувствительную субъективность. Можно предположить, что в данном случае мы имеем дело со своеобразной, «компенсаторной», тенденцией, когда недостаточное развитие одной важной личностной характеристики компенсируется увеличением другой. Заметим, что среди личностных свойств, характеризующих фактор I+, есть ряд таких проявлений, как «фантазии для самого себя и при общении с другими», «действия по интуиции». В целом он характеризует проективную эмоциональную чувствительность, способность к сопереживанию, эмпатии.

Как мы отмечали выше, фактор M+ характеризует богатое воображение, увлеченность внутренними иллюзиями, поглощенность своими идеями. В отличие от своих сверстников 70-х у сегодняшних студентов выраженность этого показателя в целом существенно ниже и, более того, не отличается от контрольной группы респондентов. На наш взгляд, подобный сдвиг можно объяснить общими социокультурными изменениями, в том числе падением интереса к чтению, который наблюдается у современных школьников [37]. Комплекс проявлений, описываемый факторами I+ и M+, безусловно, важен для художественно одаренной личности и для актерской профессии. Во многом

он определяет творческое принятие «предлагаемых обстоятельств» роли. В этой связи можно высказать предположение, что их принятие сегодняшними студентами-актерами строится не столько на основе конструирования воображаемой ситуации, сколько на основе воссоздания эмоциональных переживаний роли.

Продолжая анализ, обратим внимание и на различия по фактору N («прямолинейность — дипломатичность»). Согласно описанию Р. Кеттелла, более высокие значения по данному фактору характеризуют способность к рефлексивному «просчитыванию» поведенческих стратегий. Таким образом, сегодняшним студентам не только труднее принять предлагаемые обстоятельства (вообразить себя в определенных условиях), но и выстроить ситуацию конфликтного ролевого взаимодействия.

Принципиальное значение, на наш взгляд, имеют различия между студентами-актерами 70-х гг. и студентами, поступившими в 2010 и 2011 г., по шкалам C («эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость»), H («робость — смелость»), Q3 («низкий самоконтроль — высокий самоконтроль»), Q4 («расслабленность — напряженность»). Этот комплекс шкал входит во вторичный фактор Кеттелла F2 («регулировка чувств — возбуждение»). По своему содержанию этот фактор фиксирует корреляцию низкой эго-силы (C-) с высоким эрго-напряжением (Q4+). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в отличие от сегодняшних студентов-актеров для студентов, набранных в театральный вуз в 1976 г., был характерен более высокий уровень эмоциональной возбудимости и эмоциональной подвижности.

В целом полученные данные позволяют сделать вывод о том, что поколение студентов конца 70-х гг. не только принимало предлагаемые обстоятельства роли, выстраивая воображаемую линию своего поведения, но и активно эмоционально реагировало, «проживало» предложенные ситуации. Для нынешних же студентов скорее характерна индивидуальная эмоциональная устойчивость. Кроме того, явная акцентуация по шкале H+ («смелость») в сочетании с относительно высокими баллами по шкале C+ («эмоциональная стабильность») свидетельствует об устойчивости студентов к возможным негативным социальным воздействиям. Заметим, что и сегодня в социальном плане смелость, настойчивость, упорство оказыва-

ются гораздо более ценностно-значимыми качествами, чем 30 лет назад. Иными словами здесь, на наш взгляд, мы сталкиваемся со своеобразной проекцией в сферу профессиональной деятельности тех общих ценностных сдвигов, которые связаны с образом социально успешной личности.

В целом сопоставление двух разных поколений студентов-актеров показывает своеобразное влияние социокультурных изменений на значимость тех или иных характеристик личности актера. Однако можно взглянуть на представленные результаты иначе — через особенности отбора молодых людей, предрасположенных к актерской деятельности, стали более заметны и общие тенденции личностных трансформаций, которые характерны для представителей нового поколения.

3. Изменения личностных характеристик в течение первого года обучения в актерском колледже. Рассмотрим динамику изменения личностных характеристик студентов-актеров в течение первого года обучения в Московском театральном колледже. Для этого сравним средний профиль первокурсников набора 2010 г. (24 человека), полученный на этапе приема в вуз (сентябрь 2010 г.), со средним профилем повторного обследования тех же студентов, которое было проведено в конце первого года обучения (май 2011 г.). Данные представлены на рисунке 4.

Как видно из рисунка, средние личностные профили по тесту Кеттелла в начале и в конце первого года обучения практиче-

ски совпадают. Можно отметить лишь явно выраженные изменения по фактору N («прямолинейность — дипломатичность», $p = .01$).

В начале обучения для студентов характерны низкие показатели по этой шкале, что связано с такими личностными особенностями, как откровенность, простота, наивность, прямолинейность, бестактность, непосредственность, отсутствие проницательности. Рост показателей по этому фактору свидетельствует о том, что к концу первого года обучения студенты стали более дипломатичными в общении, проницательными, осторожными. В целом этот фактор определяет форму тактического мастерства личности. Его положительный полюс образно определяется Кеттеллом как «полюс Макиавелли», а отрицательный — как «полюс Руссо» [48, с. 151]. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в течение первого года обучения у студентов развиваются черты личности, связанные со способностью к гибкому социальному взаимодействию и рефлексией особенностей социального поведения и взаимоотношений.

Развитие личностных особенностей в этом направлении не случайно и связано с целым рядом обстоятельств: во-первых, студенты постоянно вовлечены в групповую работу, где дипломатичность и проницательность часто играют решающую роль; во-вторых, сами учебные задания, предлагаемые педагогами, способствуют не только расширению социально-ролевого репертуара поведения, но и усложнению поведенческих моделей в целом (просчитыванию действий и их

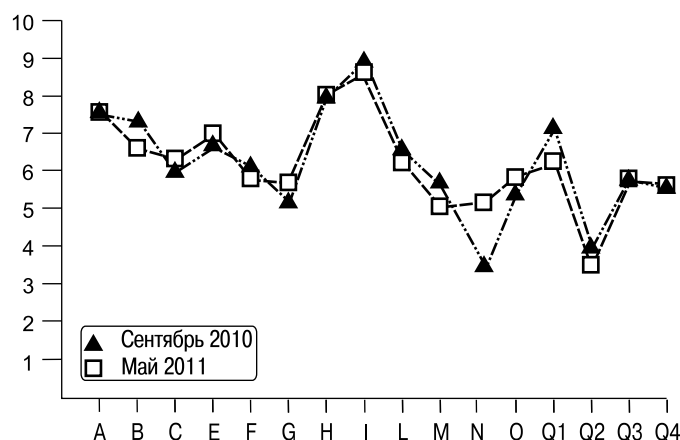


Рисунок 4

Средние профили студентов-первокурсников театрального колледжа, поступивших в 2010 г., в сентябре 2010 г. и в мае 2011 г. (баллы в стенах)

последствий, пониманию мотивов, определяющих логику поведения); в-третьих, требования педагогов по мере обучения все более усложняются и студентам уже недостаточно только смелости, непосредственности и искренности проявлений, но необходимо и детальное продумывание различных аспектов представляемого на сцене персонажа: откуда он пришел? чего он хочет от партнера? что будет дальше? и т. п.

Сам факт, что данный фактор фиксирует основной сдвиг в изменениях личности на этапе первого года обучения, повторимся, неслучаен. Это подтверждается и при сравнении студентов, отчисленных из театрального колледжа, с теми, кто продолжил обучение на II курсе. Именно по данному фактору различия между средними личностными профилями оказываются статистически значимыми: если у отчисленных студентов среднее значение по фактору N равно 2,33, то у продолживших обучение — 5,72 ($p = .003$).

В этой связи напомним, что при анализе данных, полученных при обследовании студентов-актеров, поступивших в 1976 г., основной шкалой, дифференцирующей отчисленных и продолживших обучение, была шкала L+ («подозрительность»). При интерпретации этого результата мы склонны были объяснять его тем, что студент с высоким показателем по шкале L оказывается личностно «закрыт» для педагога, не доверяет ему [36]. Сегодня же педагоги не удовлетворены именно уровнем рефлексии особенностей социального поведения, демонстрируемым студентами. Заметим, что за первый

год обучения значения по фактору N у студентов, продолживших обучение, сравнивались по своей величине с теми, которые были у студентов-актеров, зачисленных на I курс в 1976 г. В целом это свидетельствует о том, что, работая с иным поколением студентов, педагоги в практике обучения вынуждены ставить несколько другие акценты в сложившейся педагогической системе обучения актерскому мастерству, развивая те стороны личности, которые необходимы для успешного освоения актерской профессии, но не выражены в достаточной степени у представителей современного поколения.

Рассмотрим изменения, произошедшие в течение первого года обучения у студентов I курса, поступивших в 2011 г. На рисунке 5 представлены средние профили на начало и конец учебного года.

На первый взгляд, в отличие от студентов набора 2010 г., среди первокурсников, поступивших в колледж в 2011 г., личностных изменений произошло значительно больше (см. факторы A, B, E, H, L, Q1, Q4). Однако статистически значимые различия зафиксированы лишь по шкале Q4 («напряженность», $p = .03$). В целом рост напряженности, собранности, общей энергичности является положительной тенденцией, свидетельствующей о повышении мотивации студентов, увеличении их работоспособности и эмоционального тонуса. Поскольку шкала Q4 входит в структуру вторичного фактора Кеттелла F2 («регулировка чувств — возбуждение»), то это позволяет сделать вывод о том, что по итогам первого года обучения у сту-

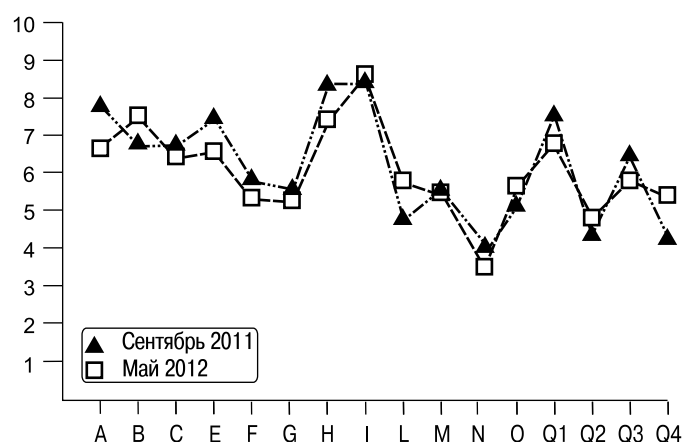


Рисунок 5

Средние профили студентов I курса театрального колледжа, поступивших в 2011 г., в сентябре 2011 г. и в мае 2012 г. (баллы в стенах)

дентов, поступивших в 2011 г., повысилась общая эмоциональная возбудимость. Это, в свою очередь, дает возможность интерпретировать основную целевую направленность педагогических воздействий по работе с данным курсом. Суть ее состоит в формировании у студентов такого важного для актера качества, как эмоциональная подвижность.

Таким образом, сравнение средних профилей у двух различных групп студентов, занимающихся под руководством одних и тех же педагогов, показывает, что общее направление личностных изменений учащихся может отличаться, и причем весьма существенно. Так, при работе с одним курсом акцент ставится на развитие социальной рефлексии, а при работе с другим — на развитие мотивации и работоспособности. При этом подчеркнем, что внешнее содержание занятий и предлагаемых тренинговых упражнений остается в основном неизменным. Однако, повторимся, глубинные педагогические целевые установки оказываются принципиально иными в зависимости от работы с конкретным курсом. И в этом состоит своеобразие социально-педагогической ситуации, которая определяет воспитание актера-профессионала.

Результаты обследования по тесту Ч. Спилбергера. Данная методика предназначена для измерения, с одной стороны, уровня ситуативной тревожности как *эмоционального состояния* личности, а с другой — личностной тревожности как *индивидуальной характеристики*, отражающей предрасположенность субъекта к тревоге. Тест состоит из двух частей, в каждой из которых по 20 вопросов. Первая часть направлена на диагностику уровня ситуативной тревожности, вторая — личностной [26]. Тестирование проводилось со студентами I курса набора 2011 г. (24 человека) и II курса набора 2010 г. (18 человек). Полученные показатели ситуативной и личностной тревожности были использованы психологами-консультантами (А. И. Ивановой, А. В. Собкиной) при индивидуальной психологической работе со студентами. Также был проведен корреляционный анализ, который выявил взаимосвязи показателей тревожности и личностных характеристик, диагностируемых тестом Кеттелла. У студентов I курса набора 2011 г. обнаружены положительные связи фактора I («чувствительность») по тесту Кеттелла и ситуативной тревожности (коэффициент корреляции 0,61, $p = .001$), а также фактора O («тревожность») по тесту Кеттелла

и личностной тревожности (0,50, $p = .005$). Отрицательно связаны фактор С («эмоциональная устойчивость») по тесту Кеттелла и личностная тревожность (-0,57, $p = .001$). На наш взгляд, указанные корреляции являются ожидаемыми и подтверждают содержательную валидность выбранных методик: шкалы теста Кеттелла, связанные с эмоциональными характеристиками личности (чувствительность, тревожность, эмоциональная неустойчивость), коррелируют со шкалами тревожности Спилбергера.

Анализ данных по обследованию студентов II курса выявил следующие взаимосвязи: фактор Q1 («радикализм») положительно связан с ситуативной тревожностью (0,60, $p = .003$), а фактор E («доминантность») по тесту Кеттелла коррелирует с личностной и ситуативной (0,63, $p = .001$ и 0,66, $p = .001$ соответственно). Отрицательно связан фактор Q3 («самоконтроль») по тесту Кеттелла и личностная тревожность (-0,63, $p = .005$). На наш взгляд, полученные корреляции отражают определенные особенности обучения студентов. Так, можно предположить, что положительные связи шкал теста Кеттелла («радикализм», «доминантность», «самоуверенность», «стремление к новым идеям и независимости») с показателями тревожности по тесту Спилбергера указывают как на неуверенность студентов в собственных идеях и проектах, так и на их обеспокоенность собственным социальным статусом в группе, поскольку среди них существует высокая творческая конкуренция. Так как основным источником обратной связи для студентов являются педагоги, то выявленные взаимосвязи фиксируют, с одной стороны, стремление студентов экспериментировать, искать новые способы самовыражения, а с другой — их неуверенность относительно возможных оценок преподавателей. Это может быть связано также и с тем, что во время обучения на I курсе разные преподаватели порой предъявляли студентам различные требования и критерии оценки их творческих работ.

Заметим также, что отрицательная связь фактора Q3 («самоконтроль») по тесту Кеттелла и личностной тревожности содержательно вполне объяснима: высокий уровень контроля эмоций и поведения ведет к снижению личностной тревожности. В этой связи стоит обратить внимание на то, что у студентов I курса тревожность непосредственно связана с эмоционально-личностными характеристиками, а у студентов II курса — с самоконтролем.

Диагностика особенностей поведения.

Для выявления поведенческих особенностей в программу обследования студентов-актеров был включен тест С. Розенцвейга.

Результаты обследования по тесту С. Розенцвейга. Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга позволяет определить доминирующий способ реакции испытуемого на неудачи, а также способы выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Методика включает 24 рисунка, представляющих персонажей во фрустрационной ситуации. На каждом рисунке персонаж слева изображен во время произнесения слов, описывающих фрустрацию другого индивида или его собственную, а персонаж справа имеет над собой пустой квадрат, предназначенный для ответа. Детали лица и мимика персонажей устранены из рисунка, чтобы способствовать проективной идентификации этих черт. Испытуемому предъявляют рисунки в определенной последовательности, предлагая записать для каждой ситуации реакцию фрустрированного персонажа. Дальнейшая обработка ответов с помощью специального ключа позволяет оценить каждое высказывание с точки зрения направленности реакции:

- экстрапунитивная (E) — реакция направлена на других людей;
- интрапунитивная (I) — реакция направлена на себя;
- импунитивная (M) — неопределенное направление реакции.

Также высказывание может быть охарактеризовано с точки зрения типа реакции:

- препятственно-доминантный тип (OD) — в ответе подчеркивается препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта. При этом может быть подчеркнута либо жестокость и несправедливость ситуации, либо ситуация представляется как благоприятная или же незначительная;

- эго-защитный тип (ED) — Я субъекта играет главную роль в ответе, причем субъект или порицает кого-нибудь, или же согласен отвечать за ситуацию, или отрицает ответственность вообще;

- потребностно-неустойчивый тип (NP) — ответ направлен на разрешение фрустрирующей ситуации. При этом реакция принимает форму требования помощи от других лиц для разрешения ситуации либо форму принятия на себя обязанности сделать необходимые действия или же предполагает, что со временем нормальный ход вещей принесет с собой исправления. [46].

На наш взгляд, исследование поведенческих реакций студентов-актеров в ситуации фрустрации особенно важно, поскольку обучение и сама профессия актера предполагают чередование успехов и неудач, и реакция на эти события во многом определяет профессиональную и личную успешность актера. Кроме того, собственные способы взаимодействия в конфликтных ситуациях оказываются крайне важны в процессе профессиональной деятельности актера при работе со сценическими ситуациями конфликтного взаимодействия драматических персонажей.

Обследование студентов, поступивших в 2010 и 2011 г., выявило три преобладающих типа реакций на фрустрирующие ситуации (см. таблицу 1.): отрицание трудности фрустрирующей ситуации (OD+M, 33,7%); подчеркивание имеющихся препятствий (OD+E, 20,3%); порицание, приписывание вины другому человеку (ED+E, 13,5%). Выделенные реакции указывают на защитные механизмы и копинговые стратегии (стратегии совладания), используемые испытуемыми для ослабления возникшего внутреннего конфликта. Так, реакция «отрицание трудностей» (OD+M) может свидетельствовать об активизации защитного механизма отрицания. Здесь важно отметить, что эмоциональная реакция на ситуацию в этом случае не осознается и впоследствии ее практически невозможно «вспомнить».

С нашей точки зрения, подобный способ реагирования для обычных людей может считаться вполне приемлемым, однако для представителей актерской профессии его следует оценивать скорее негативно, поскольку вытеснение собственных чувств и переживаний может стать существенной помехой для творчества. Действительно, подобный тип реагирования на фрустрацию не только способствует «узости» эмоциональных реакций, но и затрудняет опору на эмоциональную память.

Второй тип реакции (OD+E), подчеркивающий наличие препятствий («Очень жаль!», «Не может быть!», «Какой ужас!»), может указывать на эмоциональное реагирование как на способ снижения внутреннего напряжения, вызванного фрустрирующей ситуацией. Несмотря на то что такое поведение, как правило, не приводит к конструктивному разрешению ситуации, оно свидетельствует, во-первых, о живых эмоциональных реакциях и проявлениях, а во-вторых, об открытости и доступности переживаний. Ситуации, вызвавшие подобные реакции, фик-

Таблица 1

Распределение типов реакции на ситуации фрустрации для студентов-актеров, поступивших в 2010 и 2011 г. (% от числа ответов)

Направление реакции	Тип реакции		
	OD (препятственно-доминантный)	ED (эго-защитный)	NP (потребностно-неустойчивый)
Е – экстрапунитивная	20,3% Пример: Очень жаль! Не может быть! Какой ужас!	13,5% Пример: Это вы виноваты. Все из-за тебя. Я ничего не делал.	8,1% Пример: Что же делать? Сделайте что-нибудь.
I – интропунитивная	8,1% Пример: Так даже лучше. Я как раз сам собирался это сделать.	0,0% Пример: Это моя вина. Да, я виноват, но я же случайно...	2,7% Пример: Давайте я сделаю. Я все улажу. Я узнаю.
М – импунитивная	33,7% Пример: Ладно. Ничего страшного. Все в порядке.	8,1% Пример: Такова жизнь. Это случайность. С кем не бывает.	5,4% Пример: Потом разберемся. Подождем. Может, все обойдется.

сируются в эмоциональной памяти актера и в дальнейшем могут послужить полезным материалом в профессиональной работе.

Третий тип реакций (ED+E) – порицание, приписывание вины другому человеку («Это вы виноваты», «Все из-за тебя», «Я ничего не делал») – может свидетельствовать о неумении нести ответственность и об общей инфантильности личности. С нашей точки зрения, данная реакция наименее конструктивна, поскольку провоцирует продолжение конфликта и не способствует разрешению ситуации. Люди такого склада тяжело воспринимают критику, не признают собственных ошибок, перекладывая ответственность на других или на обстоятельства. В процессе обучения преобладание реакций такого типа затрудняет для учащихся не только общение с педагогами и сокурсниками, но и негативно сказывается на освоении актерской профессии, которая предполагает командную работу, разделение ответственности и способность принимать критические замечания.

Таким образом, мы охарактеризовали три доминирующих типа реакций на фрустрирующие ситуации у студентов-актеров. Между тем следует обратить внимание на крайне важный для актерской профессии тип реагирования, который направлен на разрешение ситуации (NP). Подобный тип реакций связан с поиском конкретных действий, а это, по сути, и есть основа для выстраивания сценического поведения персонажа. К сожалению, как видно из таблицы 1, доля

подобных реакций среди студентов-актеров весьма незначительна. Этот факт на наш взгляд необходимо учитывать при организации педагогического процесса.

Диагностика интеллектуальной сферы. Для исследования интеллектуальной сферы студентов-актеров в тестовую батарею были включены следующие два теста: тест Дж. Гилфорда на социальный интеллект и тест на эмоциональный интеллект Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо (MS-CEIT v.2.0).

Результаты обследования по тесту Дж. Гилфорда. Тест Дж. Гилфорда направлен на диагностику уровня социального интеллекта как способности понимать и прогнозировать поведение людей. Методика включает четыре субтеста, три из которых содержат невербальный стимульный материал и один субтест – вербальный. Время для выполнения заданий ограничено. В первом субтесте («Истории с завершением») на картинке изображены действия персонажей в определенной ситуации. Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке, принимая во внимание чувства и намерения действующих лиц. Данный субтест состоит из 14 заданий. Во втором субтесте («Группы экспрессии») испытуемому предъявляются три картинки, изображающие невербальную экспрессию – мимику, позы, жесты. В заданиях эти картинки выражают одинаковые чувства и состояния человека. Задача ре-

спондента среди четырех других картинок подобрать ту, которая выражает такие же чувства, что и на предъявленных в начале трех картинках. Общее число заданий в субтесте — 15. В третьем субтесте («Вербальная экспрессия») предъявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемый должен среди трех других заданных ситуаций общения найти ту, в которой данная фраза приобретет другое значение, произносится с другим намерением. Всего в субтесте 12 таких заданий. В четвертом субтесте («Истории с дополнением») респонденту предъявляются истории, состоящие из четырех картинок, одна из которых всегда пропущена. Испытуемый должен понять логику развития истории и среди других четырех вариантов картинок выбрать наиболее подходящую по смыслу пропущенную картинку. Всего в субтесте 14 таких заданий. Тест позволяет вычислить как общий показатель социального интеллекта, так и результаты по отдельным субтестам [23].

Тестирование по данной методике проводилось со студентами набора 2010 г. и с контрольной группой (69 учеников 10–11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы). Полученные результаты показали, что уровень социального интеллекта студентов-актеров находится на уровне нормы. Дополнительное сравнение с результатами контрольной группы показало, что студенты-актеры менее успешно выполняют первый субтест ($p = .003$) и более успешно второй ($p = .004$).

Первый субтест («Истории с завершением») направлен на диагностику способности предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации и представляет собой картинки, изображающие стандартные бытовые ситуации (ремонт, поход в магазин, воспитание детей). Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, на которой наиболее точно показано, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке. Возможно, более низкие результаты студентов-актеров по этому субтесту связаны с тем, что при выборе ответа они ориентируются на нестандартные, оригинальные решения, выбирая менее типичный (и поэтому неправильный) ответ.

Что касается второго субтеста («Группы экспрессии»), то он ориентирован на измерение «способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека» [23]. Более высокие результаты студен-

тов-актеров по данному субтесту могут быть связаны с развитием у них особой чувствительности по считыванию эмоциональных состояний, выраженных через позы, жесты, мимику,— чувствительности к языку тела. Помимо природной одаренности, на развитие этой способности, безусловно, влияет большое количество танцевальных занятий, сценическое движение и повышенное внимание к невербальным реакциям на занятиях по актерскому мастерству.

Результаты обследования по тесту на эмоциональный интеллект MSCEIT v.2.0. Методика Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо (MSCEIT v.2.0) направлена на диагностику эмоционального интеллекта, который понимается как набор особых навыков. В соответствии с концептуальными представлениями авторов тест позволяет получить результаты для следующих четырех компонентов эмоционального интеллекта: 1) идентификация эмоций (восприятие, оценка, выражение эмоций); 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; 3) понимание и анализ эмоций; 4) сознательное управление эмоциями. Тест состоит из восьми секций, на каждый компонент модели эмоционального интеллекта приходится по две секции [32].

В связи с возрастными ограничениями по данному тесту были обследованы только студенты, поступившие в 2010 г. (II курс, 18 человек). Полученные результаты позволяют разделить респондентов на две группы. В первой группе (14 человек) показатели общего эмоционального интеллекта и результаты по всем четырем секциям находятся в границах нормы, что свидетельствует о достаточном уровне компетентности опрошенных в области распознавания и управления эмоциями. Во второй группе (4 человека) показатели по отдельным секциям теста и общий средний балл находятся ниже нормы, что указывает на необходимость дополнительного развития навыков и способностей этих испытуемых.

С целью установления связи между личностными особенностями студентов театрального колледжа и показателями эмоционального интеллекта был проведен специальный факторный анализ. Для этого была сформирована исходная матрица данных, объединяющая значения по шкалам теста Р. Кеттелла 16 PF и показатели по тесту MSCEIT v.2.0. В результате было выделено пять факторов, описывающих 73,4% общей суммарной дисперсии. Остановимся подробнее

на трех факторах, фиксирующих взаимосвязь личностных характеристик с показателями эмоционального интеллекта.

Фактор F3 (вклад в общую суммарную дисперсию 12,7%) имеет биполярную структуру. Оппозицию, задаваемую данным фактором, можно обозначить как «логическое мышление — проницательность».

Понимание и анализ эмоций (третий компонент теста MSCEIT v.2.0)	0,73
Шкала В («интеллект»)	0,62
Шкала N («дипломатичность»)	-0,76

Положительный полюс данного фактора объединяет третий компонент теста MSCEIT v.2.0 и шкалу Кеттелла В («интеллект»), фиксируя связь между эмоциональным интеллектом как способностью к пониманию причин возникновения, сочетаемости и изменчивости различных эмоциональных состояний и общим интеллектом (хорошая обучаемость, решение логических задач, сообразительность). Отрицательный полюс представлен шкалой Кеттелла N («дипломатичность») и фиксирует такие качества личности, как изысканность, умение себя вести, осторожность, расчетливость. Таким образом, здесь выделяются два противоположных способа эффективного социального взаимодействия. Первый предполагает считывание эмоциональных состояний при помощи логических схем и конструктов (положительный полюс фактора), второй — использование социально принятых и одобряемых форм поведения (воспитанность, учтивость, дипломатичность) для установления и поддержания контакта (отрицательный полюс). Как видно из структуры фактора, эти два способа социального взаимодействия являются взаимосоключающими.

Фактор F4 (11,2%) является униполярным и может быть охарактеризован как «интуитивное восприятие». Его структура выглядит следующим образом:

Использование эмоций в решении проблем (второй компонент теста MSCEIT v.2.0)	0,80
Идентификация эмоций (первый компонент теста MSCEIT v.2.0)	0,68
Шкала М («мечтательность»)	0,51

В состав фактора входят первый и второй компоненты теста MSCEIT v.2.0, которые объединяются авторами в общий домен «опытный эмоциональный интеллект» (EEIQ). Он «оценивает способность испытуемого воспринимать эмоциональную информацию, отвечать на нее и распоряжаться

ее, не обязательно при этом понимая ее» [32, с. 33]. Отметим также, что задания секций, входящих в этот домен, включают работу с изображениями (определить степень выраженности чувств на лицах и в изображениях) и блоком «синестезия», т.е. соотношением эмоций с другими ощущениями (например, чувство вины — оно какое: холодное, синее, сладкое?). Шкала Кеттелла М («мечтательность») отражает личностные особенности, связанные с богатым воображением, увлеченностью внутренними иллюзиями, интенсивностью переживаний идей и чувств. Таким образом, можно выделить третий способ социального взаимодействия. Он предполагает развитое образное мышление и способность интуитивно понимать собеседника, управлять своими и чужими эмоциональными состояниями, опираясь на собственное внутреннее чувство. На наш взгляд, мечтательность, воображение и ориентация на свои внутренние переживания открывают людям такого склада возможность не только интуитивно верно идентифицировать состояния, но и управлять своими и чужими эмоциями.

Фактор F5 (10,9%) также является униполярным, его общее направление может быть обозначено как «эмоциональное лидерство».

Сознательное управление эмоциями (четвертый компонент теста MSCEIT v.2.0)	0,92
Шкала I («чувствительность»)	0,78
Шкала А («общительность»)	0,54

Как было показано выше (см. описание результатов по тесту Кеттелла), шкалы А и I являются дифференцирующими при отборе студентов в театральный колледж и выявляют их отличие от контрольной группы. Четвертый компонент теста MSCEIT v.2.0 («сознательное управление эмоциями») характеризует способность испытуемого включать эмоции в процесс мышления и принятия решений, не подавляя их, но и не следуя им полностью. В сочетании с общительностью, живостью (шкала А), эмоциональной восприимчивостью и чувствительностью (шкала I) сознательное управление эмоциями становится эффективным средством для достижения целей, связанных с социальным взаимодействием. Таким образом, этот фактор описывает способ поведения лидера, обладающего обаянием и артистизмом, который использует эмоции как эффективный инструмент социального взаимодействия («эмоциональный лидер»). В этой связи можно пред-

положить, что здесь присутствует особый комплекс интеллектуально-личностных характеристик, обуславливающих успешность освоения актерской деятельности.

Однако здесь необходимо сделать одно существенное замечание. Так, анализ распределения индивидуальных данных показал, что большинство студентов, оказавшихся на полюсе данного фактора, имеют средние и средне-низкие оценки по актерскому мастерству. Это позволяет сделать вывод о том, что эмоциональное лидерство является значимым критерием на этапе отбора в театральные колледжи, однако в процессе обучения требования педагогов в значительной степени изменяются. Студенты же, оказавшиеся на полюсе данного фактора, скорее всего, еще не успели перестроить модель своего поведения в соответствии с меняющимися требованиями педагогов и продолжают использовать устаревшие способы самовыражения в процессе обучения.

* * *

Завершая статью, выскажем ряд общих соображений.

Сама по себе актерская деятельность представляет для психологии безусловный интерес, поскольку важнейшие феномены и механизмы, связанные с развитием и становлением личности, здесь проявляются наиболее ярко и отчетливо. Однако конкретные эмпирические исследования в этой области, к сожалению, немногочисленны. Более того, практически отсутствуют не только серьезные фундаментальные труды, но и прикладные работы, связанные с социально-психологической поддержкой процесса обучения актерскому мастерству. В этой связи в сотрудничестве с Московским театральным колледжем под руководством народного артиста СССР О. П. Табакова нами предпринята попытка разработки исследовательской программы, ориентированной на длительное лонгитюдное обследование студентов, целью которого является анализ динамики трансформаций личностных характеристик в процессе освоения актерской деятельности.

В статье мы представили лишь часть полученных данных, касающихся динамики изменения личностных качеств, особенностей поведенческих реакций и когнитивной сферы. Оценивая эти данные, мы отдаем себе отчет в том, что находимся лишь в начале пути. Безусловно, требуется продолжение

сбора эмпирического материала по уже отобранному и доказавшему свою содержательную валидность психологическим методикам. В то же время необходимо и расширение тестовой батареи с использованием, в частности, и психофизиологического инструментария. Заметим, что и социологические сюжеты в статье нами лишь обозначены, хотя эмпирический материал в этом направлении получен и обрабатывается. Мы также не затронули практику психологического консультирования, которая реализуется в рамках настоящей программы. Все это не вписывается в формат статьи, а требует подготовки специальной монографии, которая, надеемся, появится в результате сотрудничества группы психологов, педагогов колледжа и, конечно, студентов, которые являются не столько объектами, сколько полноценными участниками данного проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян Д.Н. Общепсихологические основы художественного творчества (теоретико-методологические аспекты проблемы): Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1995.— 146 с.
2. Бенеш Н.Л. Психологические механизмы эмпатии в актерской психотехнике: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— Хабаровск, 2007.— 22 с.
3. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актёра // Психология сценических чувств актёра / Под ред. П.М. Якобсона.— М.: Гослитиздат, 1936.— С. 204.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь.— М.: АСТ, 2011.— 637 с.
5. Гавелла Б. Драма и театр.— М: Прогресс, 1976.— 200 с.
6. Галкина Ю.И. Психологические детерминанты личностно-профессионального становления будущих актеров: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 2011.— 235 с.
7. Грачева А.М., Нистратов А.А., Собкин В.С. Персонажи фильма в пространстве театральных амплуа // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология.— 1990.— № 1.— С. 24–33.
8. Грачева Л.В. Психотехника актёра в процессе обучения в театральной школе: Теория и практика: Дис. ... докт. искусств.— СПб., 2005.— 494 с.
9. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества: Учебн. пособие.— М.: Когито-Центр, 2003.— 192 с.
10. Гройсман А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актёра.— М.: Когито-Центр, 2007.— 126 с.
11. Гройсман А.Л. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов.— М.: ГИТИС, 1984.— 204 с.

12. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов).— М.: Педагогика, 1972.— 422 с.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.— М.: ИНТОР, 1996.— 554 с.
14. Дранков В.Л. О природе художественного таланта: Автореф. дис. ... докт. психол. наук.— Л., 1973.— 38 с.
15. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология.— М.: Мир искусства, 2010.— 408 с.
16. Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования: ежегодник 1975.— М., 1976.— С. 82–127.
17. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли.— М.: ГИТИС, 2005.— 573 с.
18. Кнебель М.О., Лурия А.Р. Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии — 1971.— № 4.— С. 77–83.
19. Кочнев В.И. К проблеме изучения актерских способностей // Вопросы психологии — 1983.— № 1.— С. 108–114.
20. Кочнев В.И. Психологические особенности сценического обаяния // Вопросы психологии — 1993.— № 5.— С. 74–80.
21. Кошечкина Е.А. Театральная школа и проблема развития актерских способностей: Дис. ... канд. искусств.— СПб., 2009.— 161 с.
22. Малевский Е.В. Психологические характеристики личности в обучении актёра вербально-ролевому поведению: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1998.— 115 с.
23. Михайлова Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство.— СПб.: ИМАТОН, 2006.— 56 с.
24. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения.— Тбилиси: Мецниереба, 1972.— 344 с.
25. Панкратов В.Н. Игровая природа актерского творчества как проблема театральной педагогики: Дис. ... канд. искусств.— М., 1992.
26. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебн. пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского.— Самара: БАХРАХ-М, 2001.— 672 с.
27. Попова Ю.И. Перевоплощение как регулятор я-концепции: Дис. ... канд. психол. наук.— Краснодар, 2004.— 183 с.
28. Рождественская Н.В. Психологический анализ некоторых компонентов способностей к сценическому перевоплощению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— Л., 1975.— 16 с.
29. Росляков А.Ф. Мотивационные особенности личности и профессиональной деятельности студента-актёра: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— М., 1992.— 20 с.
30. Савицкая А.М. Некоторые особенности сценических способностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— Л., 1973.— 16 с.
31. Савостьянов А.И. Личностно ориентированный подход в профессиональной деятельности актёра: Дис. ... докт. педагог. наук.— М., 1997.— 380 с.
32. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство.— М.: Институт психологии РАН, 2010.— 176 с.
33. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций.— М.: Изд-во АН СССР, 1962.— 139 с.
34. Собкин В.С. К вопросу исследования психологических особенностей актёрского перевоплощения // Общественные: теоретические и прагматические проблемы / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др.— М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1978.— С. 161–180.
35. Собкин В.С. К вопросу о психологии сценического перевоплощения // Вопросы психологии познания людьми друг друга в общении. Кн. 2 / Под ред. О.Г. Кукосяна.— Краснодар: Изд-во КГУ, 1978.— С. 73–83.
36. Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студентов-актеров // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана.— М.: ГИТИС, 1984.— С. 22–37.
37. Собкин В.С. Отношение учащихся основной школы к художественной литературе // Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XVII.— М.: Ин-т социологии образования РАО, 2011.— С. 131–155.
38. Собкин В.С. Театр в контексте психологии общения // Теория эстетического воспитания / Под ред. Н.А. Кушаева, В.И. Лейбсона.— М.: НИИ общ. педагогики, 1978.— С. 15–24.
39. Станиславский К.С. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 2: Работа актёра над собой.— М.: Искусство, 1954.
40. Тальян Л.Ш. Некоторые особенности психологии актёра в творческом процессе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— Ереван, 1966.— 38 с.
41. Товстоногов Г.А. О профессии режиссера.— М.: ВТО, 1967.— 360 с.
42. Фишман-Борисов М.Б. Становление Я-концепции в системе профессионального мастера будущего актёра: Дис. ... канд. психол. наук.— М., 2005.— 217 с.
43. Чехов М.А. Об искусстве актёра.— М.: Искусство, 1999.— 588 с.
44. Шпет Г.Г. Театр как искусство // Шпет Г.Г. Психология социального бытия.— М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996.— С. 413–437.
45. Эльконин Д.Б. Психология игры.— М.: Педагогика, 1978.— 304 с.
46. Эфрос А.В. Репетиция — любовь моя.— М.: Искусство, 1975.— 319 с.
47. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: методическое руководство.— СПб.: ИМАТОН, 2005.— 123 с.
48. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF).— Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.