

Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике



English version: [Sobkin V.S. Lykova T.A. Psychological techniques aimed to development of creativity in theatrical pedagogics](#)

Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Статья посвящена исследованию динамики развития профессионально важных качеств студентов-актеров на разных этапах обучения в театральном колледже. Представлены результаты пятилетнего лонгитюдного исследования (2010–2015 г.г.), реализуемого на базе Московского театрального колледжа под руководством народного артиста СССР О.П. Табакова. Приводятся результаты, полученные с помощью теста Р.Кеттелла 16 PF на материале опроса 120 студентов первых курсов и 49 студентов вторых курсов театрального колледжа. Обсуждаются личностные особенности, характерные для следующих этапов обучения: 1) отбор на этапе вступительных экзаменов; 2) отсев по итогам первого года обучения; 3) педагогическая оценка успехов учащихся по ведущей профессиональной дисциплине «Мастерство актера» на первом и втором курсах театрального колледжа. Полученные данные показали, что на этапе отбора студентов наиболее значимым является комплекс личностных характеристик, связанных как с эмоциональными особенностями личности (открытость, общительность, эмоциональная чувствительность), так и с готовностью к социальному взаимодействию (социальная смелость, конформизм, социабельность). Проведен специальный анализ, направленный на выявление существенных отличий между успешными и неуспешными студентами-актерами, позволивший охарактеризовать направление личностных трансформаций в течение обучения на первом курсе. Факторный анализ взаимосвязей педагогических критериев оценки учебной успешности и личностных особенностей студентов на первом и втором году обучения выявил, что в целом положительная оценка актерских способностей учащихся педагогами сориентирована на умение эмоционально понимать и моделировать смысловые основания социального поведения и межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: актерская одаренность, личностные характеристики, учебная успешность, педагогическая оценка, профессиональный отбор

Предваряя изложение материалов проведенного эмпирического исследования, выскажем общие соображения, которые определяют его актуальность в контексте широкого круга вопросов, касающихся своеобразия социализации подростка в ситуации ценностно-нормативной неопределенности. Заметим, что сам термин «ценностно-нормативная неопределенность» был предложен нами для определения своеобразия социальной ситуации развития начала 90-х годов и использовался при реализации цикла исследований, направленных на изучение особенностей самоопределения и самоидентификации подростка в различных сферах социальной действительности [Собкин, Писарский, 1992, 1994; Собкин, Емельянов, 1995; Собкин, 1995, 1997а, 1997б]. В работах мы акцентировали внимание на том, что «сам процесс становления мировоззрения старшеклассника происходит в ситуации ценностно-нормативной неопределенности, когда трансформируются сложившиеся ценности, изменяется общая идеология, представления о социальном успехе и т.д. <...> При этом, в этой ситуации ценностно-нормативной неопределенности оказались и школьники, и родители, и учителя» [Собкин, 1997б, с. 9].

Добавим, что, характеризуя особенности современной социокультурной ситуации, определяющей

контекст социализации подростка, важно учитывать и целый ряд таких моментов, как эмоциональная оценка подростками успешности реализации собственных жизненных перспектив (оптимизм / пессимизм в отношении своего будущего); сдвиг культурных ценностей (определяемый оппозицией «восток / запад»); разблокировка ранее табуированных ценностно-нормативных моделей (допустимое / недопустимое); своеобразие современной коммуникативной ситуации, которая не ориентирована на глубинное понимание (текст / подтекст).

В ситуации социального кризиса взрослое окружение подростка само также находится не просто в состоянии неопределенности относительно ценностных ориентиров, норм и правил, но часто ощущает личностную неуверенность и эмоциональную подавленность. Поэтому особый интерес, с психологической точки зрения, могут представлять те условия социализации, когда взрослое окружение подростка проявляет явную профессиональную и социальную состоятельность и успешность. Именно такое взаимодействие профессионально успешного взрослого с подростком мы и наблюдаем в образовательных учреждениях, ориентированных на работу с одаренными детьми.

Таким образом, наше исследование, посвященное изучению особенностей формирования субъекта актерской деятельности в ситуации ранней профессионализации, дает возможность на фоне общей социальной неопределенности выделить своеобразный социокультурный образовательный кластер, характеризующий социальную ситуацию развития, где подросток явно сориентирован на высокий уровень профессиональных достижений и взаимодействует с успешным в профессиональном и социальном отношении взрослым.

Настоящая статья продолжает цикл исследований актерской одаренности, начатый нами в 1976 г. [Собкин, 1978, 1984] в детской театральной студии, а затем в ГИТИСе (мастерская О.П. Табакова) и продолжившийся в 2010 г. с открытием Московского театрального колледжа под руководством О.П. Табакова. Отметим, что в колледж принимаются подростки по окончании девятого класса (завершение обучения в основной школе) и после прохождения жесткого конкурсного отбора, где на одно место претендует более 100 человек, отбираемых педагогами в ходе предварительных прослушиваний. Драматична и сама ситуация последнего отборочного этапа, где из 150 претендентов необходимо отобрать лишь 24 человека.

Основные подходы к изучению актерской одаренности

Кратко остановимся на основных направлениях экспериментальных работ по изучению психологических особенностей актера в отечественной психологии. Основным вектором большинства исследований советского периода выступал анализ психологической специфики механизмов актерского перевоплощения, отношения «актер–роль». По сути, выделение особенностей актерского перевоплощения в качестве центрального предмета психологического исследования было предложено Л.С. Выготским в работе о творчестве актера [Выготский, 1984], где основным сюжетом является анализ «парадокса об актере», сформулированного Д. Дидро.

Заметим, что для объяснения механизмов перевоплощения использовались разные теоретические представления. Так, Р.Г. Натадзе [Натадзе, 1972], опираясь на исследования Д.Н. Узнадзе о феноменах установки, выявил связь между способностью вырабатывать фиксированную установку на воображаемую ситуацию и способностью к актерскому перевоплощению.

П.В. Симонов [Симонов, 1962], рассматривая особенности сценического самочувствия, при котором окружающая действительность приобретает для актера двойственное значение – жизненное и сценическое, – приходит к выводу, что в основе этого явления лежит чрезвычайно частое и кратковременное переключение, которое обеспечивается у актеров высокой подвижностью нервных процессов. Подобной интерпретации вслед за ним придерживаются Н.В. Рождественская [Рождественская, 1975] и Л.Ш. Тальян [Тальян, 1966], полагающие, что именно на основе подвижности нервных процессов развивается актерская способность к перевоплощению.

В.Л. Дранков [Дранков, 1973], трактуя перевоплощение как основную актерскую способность, считает, что его творческим началом служат опорные образы внутреннего видения, а физиологической основой – формирование динамического стереотипа персонажа, оттесняющего

стереотип личности самого художника.

В исследовании А.М.Савицкайте [Савицкайте, 1973] предпринята попытка объяснения особенностей актерского перевоплощения через анализ личностных особенностей актера. На основании данных анкетного опроса автор приходит к выводу, что основной характеристикой актерского перевоплощения является способность формировать в себе комплекс личностных свойств, присущих персонажу.

В последние годы экспериментальные исследования были сосредоточены на изучении структуры личности актера и ее особенностей: мотивационной сферы, я-концепции, способностей, профессиональных ориентаций [Галкина, 2011; Малевский, 1998; Попова, 2004; Росляков, 1992; Фишман-Борисов, 2005]. Значительный вклад на этом этапе был сделан А.Л.Гройсманом [Гройсман, 2007], под руководством которого изучались мотивационные особенности личности и профессиональная деятельность студентов-актеров [Росляков, 1992; Малевский, 1998]. Так, в исследовании А.Ф.Рослякова использовалась батарея методик, включавшая многофакторный опросник для исследования личности (СМИЛ Л.Н.Собчик), ряд клинических методик, направленных на изучение внимания, памяти, работоспособности и психодинамики (корректирующая проба, обобщение независимых характеристик) и др. В результате обследования студентов ГИТИСа было выявлено четыре типа мотивационных профилей и их статистически значимые взаимосвязи с общетипологическими особенностями личности (акцентуациями). Помимо этого были установлены различия между успешными и неуспешными студентами: у первых преобладали развивающие мотивы, они были активно заинтересованы в творчестве; вторые тяготели к мотивации комфорта и жизнеобеспечения, их отличали неадекватность самооценки и склонность к астеническим реакциям.

Таким образом, основные вопросы, затрагиваемые в конкретных психологических исследованиях, касаются своеобразия творческого воображения, эмоциональной пластичности и подвижности нервных процессов, а также комплексного изучения личностных особенностей актера (мотивации, я-концепции, структуры личности и т.д.). В целом в рассмотренных работах прослеживается общая тенденция, связанная с тем, что авторами 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. [Станиславский, 2012]. Подобная ориентация на принципы актерской психотехники, лежащие в основе системы профессиональной подготовки актера, является крайне важной в методологическом отношении.

В этой связи особый интерес у нас вызывает работа Л.С.Выготского, посвященная психологии актера [Выготский, 1984]. В ней, с одной стороны, актерская деятельность представлена сквозь призму психологии труда, что подразумевает психотехнический характер исследований, направленных на изучение отдельных сторон одаренности, составление психологической профессиограммы и др. С другой стороны, Л.С.Выготский, обсуждая «парадокс об актере» Дидро, обращает внимание на необходимость рассматривать психологию актера как исторически обусловленную, включенную в определенный временной социально-психологический контекст. Последний момент крайне важен, поскольку указывает на необходимость при исследовании актерской деятельности принимать во внимание особенности той или иной театральной школы, эстетические принципы, определяющие существование соответствующего театрального направления, а также своеобразие социокультурной ситуации, обуславливающей функционирование театрального искусства.

И наконец отметим, что особый интерес в ходе изучения актерской деятельности сосредоточен на процессе *формирования* личности актера, поскольку психологические механизмы профессиональной деятельности и особенности актерского перевоплощения могут быть реально исследованы и поняты именно в логике *педагогической практики*, так как здесь они выступают в наиболее развернутом (экстериоризированном) виде. Иными словами, следуя за В.В.Давыдовым [Давыдов, 1996], мы можем сказать, что «проекция деятельности в плоскость ее усвоения» позволяет более рельефно выявить структуру деятельности.

С нашей точки зрения, процесс формирования и развития актера как субъекта профессиональной деятельности может быть описан путем выделения личностных качеств, которые являются наиболее актуальными (профессионально важными) на разных этапах освоения актерской профессии. В свою

очередь заметим, что динамика изменения значимости тех или иных личностных характеристик у студентов-актеров в процессе обучения позволяет проследить и своеобразие динамики изменения позиции педагога в отношении личности ученика на разных этапах формирования субъекта деятельности. Таким образом, динамика личностных изменений в процессе обучения позволяет проследить логику становления субъекта профессиональной деятельности.

Задачей настоящей статьи является попытка реконструировать те личностные особенности, которые характерны для следующих этапов обучения: 1) отбор на этапе вступительных экзаменов; 2) отсев по итогам первого года обучения; 3) педагогическая оценка успешности учащихся по ведущей профессиональной дисциплине («Мастерство актера») на первом и втором курсе театрального колледжа.

В целом программа нашего исследования строится на психологическом обследовании студентов-актеров с использованием широкого набора тестовых методик на разных этапах обучения (тест Р.Кеттелла, тест Г.Айзенка, тест С.Розенцвейга, тест эмоционального интеллекта MSCEIT 2.0, социометрия, контент-анализ записей учебного процесса и др.). Но в данной статье будут представлены лишь результаты, полученные с помощью теста Р.Кеттелла 16 PF.

Выборка

В исследовании приняли участие абитуриенты и студенты ГБОУ СПО «Московский театральный колледж» (наборы 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 г.г.). Всего было обследовано 457 человек. Из этих 457 человек поступили в театральный колледж 120 (39 девочек и 81 мальчик), не поступили – 337 (210 девочек, 127 мальчиков). С учетом отсева после первого года обучения выборка студентов II курса составила 49 человек (19 девочек, 30 мальчиков). В качестве контрольной группы были обследованы учащиеся X–XI классов общеобразовательных школ г. Москвы, всего 146 человек (69 девочек, 76 мальчиков).

Методы

Основным инструментом для выявления личностных качеств студентов-актеров выступал тест Р.Кеттелла 16 PF [Cattell et al., 1970; Капустина, 2001]. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла 16 PF позволяет оценить коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности, опираясь на 16 независимых биполярных факторов. Тест использовался нами в исследовании будущих актеров, занимающихся в театральной студии народного артиста РСФСР О.П.Табакова в 1976 г., и показал свою содержательную валидность [Собкин, 1984]. Помимо этого тест Кеттелла был включен в программу диагностики профессионально важных качеств студента-актера, предложенную Н.В.Рождественской [Рождественская, 2005].

Сбор данных по тесту Кеттелла 16 PF среди студентов театрального колледжа проводился перед заключительным третьим туром вступительных экзаменов, далее – в конце каждого учебного года.

Методы обработки данных

Для обработки полученных результатов использовался пакет статистических программ SPSS 21.0 и программа MS Excel.

Результаты и обсуждение

Профессионально важные личностные качества на этапе приема в театральный колледж

Для выявления личностных характеристик, которые оказываются важны при отборе в театральный колледж, сравним средние, полученные по опроснику Р.Кеттелла 16 PF для группы подростков, поступивших в колледж при наборах 2010–2014 г.г. (N = 118, возраст 15–16 лет), со средними их

сверстников из общеобразовательных школ (N =146). Средние профили по двум группам испытуемых представлены на рис. 1.

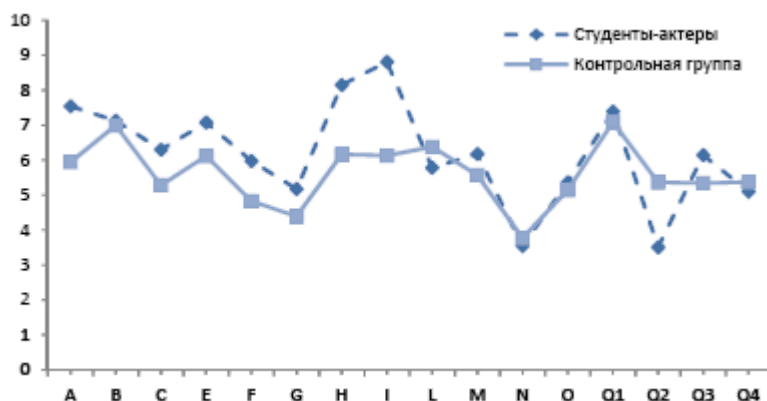


Рис. 1. Средние профили студентов-актеров и учащихся общеобразовательных школ по тесту 16 PF. *Примечания.* А – общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; Е – доминантность; F – экспрессивность; G – моральная нормативность; Н – смелость; I – чувствительность; L – подозрительность; М – мечтательность; N – дипломатичность; О – тревожность; Q1 – радикализм; Q2 – конформизм; Q3 – самоконтроль; Q4 – напряженность. Баллы представлены в стенах.

Значимые различия были получены с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок по следующим факторам: А (замкнутость – общительность, $p = ,000$), С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность, $p = ,000$), Е (подчиненность – доминантность, $p = ,000$), F (сдержанность – экспрессивность, $p = ,000$), G (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения, $p = ,001$), Н (робость – смелость, $p = ,000$), I (жесткость – чувствительность, $p = ,000$), L (доверчивость – подозрительность, $p = ,020$), М (практичность – мечтательность, $p = ,020$), Q2 (конформизм – конформизм, $p = ,000$) и Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль, $p = ,004$).

Заметим, что средние оценки по шкалам С, Е, F, G, L, М, Q3 для обеих групп находятся в границах нормы (4–7 баллов), тогда как показатели студентов-актеров по факторам А, Н, I, Q2 лежат вне диапазона средних значений, что указывает на наличие выраженных личностных акцентуаций. Рассмотрим различия по этим четырем факторам более подробно.

Высокие оценки по фактору А (общительность) интерпретируются как аффертоимия, 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 Н (смелость) свойственны авантюрным, общительным, смелым людям, проявляющим отзывчивость, импульсивность. Люди с высокими показателями по фактору Н «не чувствительны к угрозе», что порождает смелость в социальном, сексуальном и эмоциональном смысле.

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. 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, связанного как с эмоциональными особенностями личности, так и с готовностью к социальному взаимодействию.

Выявленный комплекс качеств имеет смысл сопоставить с теми характеристиками, которые были значимы при отборе студентов в театральный вуз 40 лет назад. В аналогичном исследовании, проведенном нами в 1976 г. [Собкин, 1984], дифференцирующими шкалами выступали факторы А (общительность), I (чувствительность) и М (мечтательность). Два из них сохранили свою дифференцирующую силу. Наряду с ними появились два новых фактора: Н (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 театральный колледж. Поскольку факторы Н, Q2 (а также фактор А) входят во вторичный фактор Кеттелла FI (экстраверсия), можно сделать вывод о повышении внимания педагогов к личностным характеристикам, связанным с экстравертированностью. Высокие значения по этому фактору свойственны социально контактными, активным людям, способным успешно устанавливать и поддерживать межличностные связи.

Критерии отчисления из театрального колледжа в конце первого года обучения

В этом разделе мы рассмотрим те личностные особенности, которые дифференцируют две группы студентов (по наборам 2010–2013 г.г.): успешных (продолживших обучение на втором курсе, $n = 66$) и неуспешных (отчисленных в конце первого курса, $n = 26$). В ходе анализа будут учтены два аспекта: 1) сопоставление личностных характеристик продолживших обучение и отсеянных студентов; 2) анализ динамики личностных особенностей двух выделенных групп от начала года к концу, что позволит проследить общие тенденции позитивных личностных трансформаций успешных студентов по сравнению с отсеянными.

Сопоставление профилей по тесту Кеттелла оставшихся и отчисленных студентов (см. рис. 2) позволило выделить 4 фактора, по которым получены значимые различия: фактор L (подозрительность, $p = ,010$), фактор М (мечтательность, $p = ,004$), фактор N (дипломатичность, $p = ,040$), фактор Q4 (напряженность, $p = ,002$). Рассмотрим содержательные особенности этих различий.

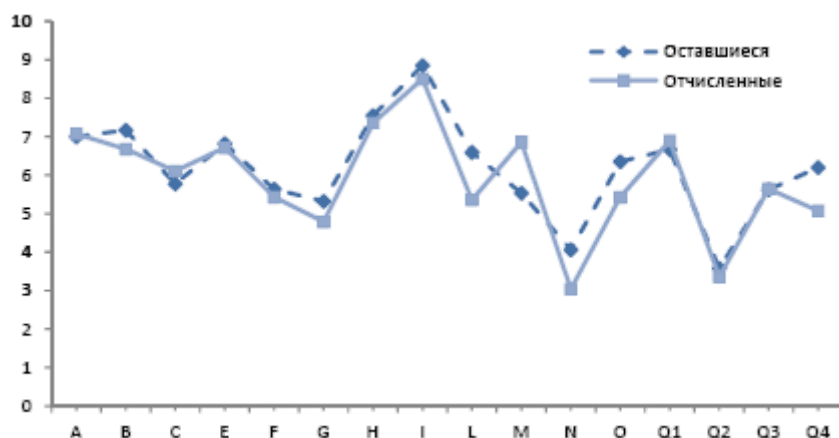


Рис. 2. Средние суммарные личностные профили по тесту Кеттелла для оставшихся и отчисленных студентов.

Примечания. А – общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; Е – доминантность; F – экспрессивность; G – моральная нормативность; Н – смелость; I – чувствительность; L – подозрительность; М – мечтательность; N – дипломатичность; О – тревожность; Q1 – радикализм; Q2 – неконформизм; Q3 – самоконтроль; Q4 – напряженность. Баллы представлены в стенах.

Отчисленные студенты являются более доверчивыми, мечтательными и естественными в поведении,

а также менее напряженными, чем те, кто продолжил обучение. На первый взгляд, эти тенденции могут показаться неожиданными, так как воображение (фактор М) традиционно считается одной из главных характеристик творческой и, в частности, актерской одаренности. Это подтверждают и результаты нашего исследования 1976 г. [Собкин, 1984], где высокие оценки по фактору М (мечтательность) были одним из ключевых показателей в описании личности успешного студента театрального вуза, а критерием отчисления являлись, напротив, высокие показатели по фактору L (подозрительность). Сегодня же прослеживается противоположная тенденция: высокие показатели подозрительности и средние по воображению являются, наоборот, характеристиками успешных будущих актеров. На наш взгляд, в современной ситуации высокие оценки по фактору М (мечтательность) проявляются не только в форме хорошо развитого и богатого воображения, но в большей степени указывают на погруженность в свои внутренние иллюзии и образы, что, кстати, отмечают и авторы теста [Cattell et al., 1970]. Эти особенности мешают студентам воспринимать критику и замечания педагогов, менять линию творческой работы и т.д.

Более высокие показатели по фактору N (дипломатичности) и фактору L (подозрительности) среди успешных студентов следует рассматривать как взаимодополняющие. Высокие значения по фактору N фиксируют такие черты характера, как умение вести себя в обществе, хитрость, проницательность, осторожность (Кеттелл определял этот полюс как «полюс Макиавелли», обозначающий способность к рефлексии позиции другого в ситуации межличностного взаимодействия [Cattell et al., 1970]). Лица с высокими оценками по фактору L характеризуются как осторожные, часто эгоцентричные, но вместе с тем – самостоятельные и независимые в социальном поведении. По мнению авторов теста [Cattell et al., 1970], оба рассматриваемых фактора определяют форму отношения личности к другим людям. Сочетание высоких значений шкал L и N теста Кеттелла свидетельствует о выраженной социальной проницательности личности, что понимается как способность «считывать» скрытый смысл житейских ситуаций и отношений, повышенное внимание к переживаниям и мотивам поведения других людей.

Что касается фактора Q4 (напряженность), то его положительный полюс указывает на высокий уровень мотивации и общей энергетике, что крайне важно для успешной реализации учебного процесса.

Таким образом, ключевым моментом при характеристике успешных студентов выступает их способность к пониманию переживаний, мотивов и поступков другого в ситуациях межличностного взаимодействия. Заметим, что эти качества являются крайне важными при определении особенностей поведения персонажа драматического произведения. Напротив, у «слабых» (отсеянных) студентов высокие значения по фактору М (мечтательность) и более низкие по факторам L (подозрительность) и N (дипломатичность) свидетельствуют о том, что их «воображение» не связано с установками на понимание мотивации поведения в ситуациях межличностного взаимодействия.

Охарактеризовав различия между оставшимися и отчисленными студентами, обратимся к анализу динамики личностных изменений внутри этих групп. В таблице 1 представлены изменения личностных профилей успешных и неуспешных студентов первого года обучения.

Таблица 1

Средние значения факторов теста Кеттелла для групп, продолживших обучение, и отчисленных студентов в начале и конце первого учебного года (баллы представлены в скобках)

Продолжившие обучение студенты																
Фактор	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Начало года	7,45	7,21	6,24	7,11	6,02	5,15	8,09	8,92	6,03	5,80	3,86	5,33	7,56	3,58	6,12	5,35
Конец года	7,00	7,17	5,77	6,82	5,64	5,32	7,55	8,85	6,59	5,53	4,06	6,35	6,67	3,58	5,62	6,20
Уровень значимости	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	,010	,020	–	–	,020
Отчисленные студенты																
Начало года	7,63	6,53	6,50	7,20	6,13	5,00	7,97	8,60	5,40	6,50	3,27	5,50	7,27	3,37	6,17	4,77
Конец года	7,04	6,85	6,08	6,81	5,54	4,69	7,38	8,42	5,50	7,00	2,92	5,35	7,15	3,42	5,46	5,19
Уровень значимости	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Примечания. А – общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; Е – доминантность; F – экспрессивность; G – моральная нормативность; H – смелость; I – чувствительность; L – подозрительность; M – мечтательность; N – дипломатичность; O – тревожность; Q1 – радикализм; Q2 – нонконформизм; Q3 – самоконтроль; Q4 – напряженность.

Как видно из таблицы, внутри группы отчисленных студентов отсутствуют значимые изменения в среднем личностном профиле в конце первого года обучения по сравнению с этапом поступления в колледж. У продолживших же обучение отмечается выраженная динамика по трем факторам: O (тревожность), Q1 (радикализм) и Q4 (напряженность). При этом показатели тревожности и напряженности выросли в течение первого года обучения, тогда как радикализм заметно снизился.

Для содержательной интерпретации данных изменений следует обратить внимание на то, что факторы O (тревожность) и Q4 (напряженность) входят во вторичный фактор теста Кеттелла FII (тревожность), фиксирующий тревогу в ее обычном понимании, что может характеризовать процесс обучения как актуализирующей ситуации, способные вызвать стрессовые переживания. В то же время повышение значений по этим двум шкалам может рассматриваться и как позитивная тенденция, связанная с содержательными особенностями актерской профессии. Так, фактор Q4 (напряженность) на положительном полюсе фиксирует такие качества, как собранность, энергичность, повышенная мотивация, а фактор O (тревожность) наряду с беспокойством, озабоченностью и ранимостью включает также и характеристику «недовольство собой», что в сочетании с повышенной мотивацией может быть интерпретировано как позитивное стремление к достижению наилучших результатов, готовность к активной работе и совершенствованию своих способностей. Что касается снижения к концу обучения на первом курсе значений по фактору Q1 (радикализм), то это, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что студенты, стремясь соответствовать требованиям педагогов, начинают доверять мнению преподавателей и сокурсников и более тщательно и критично относиться к самостоятельным работам

Таким образом, успешные студенты–актеры в целом проявляют сензитивность к требованиям и ожиданиям педагогов на этапе первого года обучения. Неуспешные же студенты нечувствительны к педагогическим воздействиям, направленным на личностные трансформации.

Взаимосвязь педагогических критериев оценки учебной успешности и личностных особенностей студентов на первом и втором году обучения

Результаты, изложенные в предыдущем разделе, позволяют охарактеризовать те личностные особенности, которые явно негативно влияют на успешность обучения в театральном колледже. Между тем, в процессе обучения педагоги не только выделяют явно неспособных к дальнейшей работе студентов, но и дифференцируют их по критериям успешности освоения учебной программы. Этюды, самостоятельные сценические работы, театральные отрывки коллективно оцениваются преподавателями в ходе экзамена по актерскому мастерству, проводящемуся в конце каждого семестра.

В этой связи возникает вопрос: связаны ли различные уровни успешности обучения студента с его личностными особенностями? Для выявления взаимосвязи между личностными особенностями студентов-актеров и педагогической оценкой их успешности был проведен специальный факторный анализ, учитывающий результаты учащихся в конце первого и второго курсов обучения в театральном колледже (средняя суммарная экспертная оценка педагогами по актерскому мастерству каждого студента). Была сформирована матрица исходных данных, где в столбцах размещались факторы теста Кеттелла 16 PF и шкала «Педагогическая оценка по актерскому мастерству»; строки матрицы фиксировали индивидуальные значения студентов по факторам теста Кеттелла и полученные ими оценки по предмету «Мастерство актера». Матрицы данных для студентов первого и второго курсов были факторизованы методом Главных компонент с последующим вращением по критерию «Varimax» Кайзера.

Результаты факторного анализа в конце первого года обучения

Статистический анализ эмпирических данных позволил выявить 6 факторов, описывающих 69,2% общей суммарной дисперсии. При этом пять факторов фиксируют связи шкал теста Кеттелла между собой. Рассмотрение меняющихся взаимосвязей между личностными шкалами по тесту Кеттелла в начале и конце первого года обучения весьма содержательно и подробно описано в других наших работах [Собкин, Феофанова, 2012; Sobkin, Lykova, 2014]. Здесь же мы обратимся лишь к анализу взаимосвязей личностных характеристик, фиксируемых тестом Кеттелла, со шкалой академической успеваемости. Подобная связь проявилась в структуре биполярного фактора F4 (описывающего 12% общей дисперсии), который выявил оппозицию «дипломатичность – мечтательность» (см. табл. 2).

Таблица 2

Структура фактора F4

Шкалы	Вес
Дипломатичность (фактор N)	,72
Педагогическая оценка по актерскому мастерству	,71
Мечтательность (фактор M)	-,65

Положительный полюс фактора объединяет высокие значения по фактору теста Кеттелла N (дипломатичность) и высокие оценки студентов по актерскому мастерству. На отрицательном полюсе находятся высокие значения по фактору теста Кеттелла M (мечтательность).

Как было сказано выше, положительный полюс фактора N фиксирует такие черты характера, как умение вести себя в обществе, хитрость, проницательность, осторожность, а также способность к рефлексии позиции другого в ситуации межличностного взаимодействия. Что касается фактора M, людям с его высокими показателями свойственно богатое воображение, художественное восприятие мира.

Структура данного фактора подтверждает описанную выше тенденцию, касающуюся дифференциации отсеянных и продолживших обучение студентов. Педагоги сориентированы на высокие показатели по шкале Макиавелли (рефлексия мотивов поведения другого, фактор N) и негативно оценивают личностные тенденции, задаваемые высоким уровнем фактора теста Кеттелла M (мечтательность, беспечность, истеричность). Они в большей степени сориентированы на противоположный полюс этой шкалы, который описывается как практичность, способность к быстрому решению практических задач, ориентация на внешнюю реальность, развитое конкретное воображение.

Результаты факторного анализа в конце второго года обучения

Аналогичный факторный анализ был проведен на материале обследования по тесту Кеттелла студентов второго курса театрального колледжа. В результате было выделено 6 факторов, описывающих 66,0% общей суммарной дисперсии. Содержательная связь шкал актерской успешности с личностными характеристиками проявилась в структуре биполярного фактора F3 (описывающего 12% общей дисперсии), см. табл. 3.

Таблица 3

Структура фактора F3

Шкалы	Вес
Педагогическая оценка по актерскому мастерству	,70
Дипломатичность (фактор N)	,66
Интеллект (фактор B)	-,70

Положительный полюс данного фактора идентичен рассмотренному выше фактору F4 у студентов первого курса. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что как на первом, так и на втором

курсе при характеристике педагогами академической успешности студентов важную роль играет комплекс личностных характеристик, связанный со способностью учащихся к рефлексии мотивов и целей поведения другого (фактор N, дипломатичность – шкала Макиавелли). В тоже время отрицательный полюс фактора F3 на втором курсе существенно изменился. Способность к рефлексии целей и мотивов поведения здесь противопоставляется фактору В (интеллект). Важно подчеркнуть, что если высокие оценки по данному фактору свидетельствует о развитом абстрактном мышлении, способности устанавливать формальные логические отношения, то низкие его значения говорят о преобладании конкретного мышления, хороших навыках решения практических задач [Cattell et al., 1970]. В этой связи можно сделать вывод о том, что положительная оценка актерских способностей педагогами сориентирована не на способность оперировать значениями тех или иных понятий, а на умение моделировать *смыслы* поведения.

С нашей точки зрения, выраженность социально значимых качеств – дипломатичности, проницательности, хитрости (фактор N, шкала Макиавелли) – является, с позиции педагогов, устойчивым показателем успешности освоения студентом актерской профессии. Вместе с тем от первого ко второму курсу изменяются противопоставляемые фактору N характеристики. Так, в течение первого года обучения низкие оценки получали студенты с высокими оценками по фактору M (увлеченные внутренними иллюзиями, склонные к беспечности, иногда – истерическим проявлениям). Как было показано выше, более высокие оценки по данному фактору свойственны именно группе отчисленных по итогам первого года студентов. Их неудачи вызваны неспособностью реализовать воображаемое ими поведение персонажа в конкретной сценической ситуации («Я» в предлагаемых обстоятельствах).

На втором же курсе низкие оценки по актерскому мастерству связаны с развитым абстрактным мышлением (фактор В). И здесь проявляется своеобразие ситуации обучения на этом этапе, так как работа на втором курсе сориентирована на подготовку совместно с педагогами отрывков из драматических произведений. Можно предположить, что высокие значения по фактору В затрудняют рабочую коммуникацию «педагог–студент» в ходе репетиционного процесса, который не ориентирован на установление жестких формально-логических соответствий в линии поведения персонажа, а строится на поиске конкретных целесообразных (практических) проявлений в драматургически заданной жизненной ситуации. Иными словами, на втором курсе педагоги при выставлении оценок по актерскому мастерству ориентируются именно на успешность своего профессионального взаимодействия и взаимопонимания со студентами.

Заключение

Рассмотренные ситуации обучения в театральном колледже позволили проследить как динамику изменения значимых личностных характеристик студентов–актеров на разных этапах обучения, так и трансформацию критериев оценки педагогами учебной успешности студентов по актерскому мастерству.

1. На этапе отбора студентов в театральный колледж наиболее значимые личностные качества определяются комплексом характеристик, которые связаны как с эмоциональными особенностями личности (открытость, общительность, эмоциональная чувствительность), так и с готовностью к социальному взаимодействию (социальная смелость, конформизм, социальность).
2. Сопоставление личностных профилей по тесту Кеттелла отчисленных и продолживших обучение студентов по итогам первого года обучения показало, что вектор личностных изменений успешных учащихся определяют такие тенденции, как развитие эмоциональной восприимчивости, повышение мотивации и рост доверия авторитету педагогов.
3. Ключевой характеристикой успешности освоения студентом актерской профессии в течение первых двух лет обучения является выраженность социально значимых качеств, фиксируемых фактором N теста Кеттелла (дипломатичность, проницательность – шкала Макиавелли), что интерпретируется нами как умение понимать и моделировать смыслы поведения. Подобное умение важно и для понимания позиции сценического персонажа, и для установления успешной коммуникации с педагогом в ходе репетиционного процесса.

Завершая статью, заметим, что для ситуации ценностно-нормативной неопределенности, о которой мы говорили в начале статьи, выявленная способность к рефлексии смысловых отношений в разнообразных социальных ситуациях взаимодействия оказывается крайне важной. И, в этой связи, выработанные в театральной педагогике психотехники развития актерской одаренности, на наш взгляд, могут рассматриваться как эффективные модели для построения воспитательных программ при работе с подростками.

Выражение признательности

Авторы благодарят народного артиста СССР О.П.Табакова за поддержку данного исследовательского проекта.

Литература

Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера. В кн.: Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984. Т. 6., с. 319–328.

Галкина Ю.И. Психологические детерминанты личностно-профессионального становления будущих актеров: дис. ... канд. психол. наук. Российский университет дружбы народов, Москва, 2011.

Гройсман А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера. М.: Когито-Центр, 2007.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Дранков В.Л. О природе художественного таланта. Л.: Наука, 1973

Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла. СПб.: Речь, 2001.

Малевский Е.В. Психологические характеристики личности в обучении актера вербальному ролевому поведению: дис. ... канд. психол. наук. Институт проблем сознания Междунар. акад. информатизации, Москва, 1998.

Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. Тбилиси: Мецниереба, 1972.

Попова Ю.И. Перевоплощение как регулятор я-концепции: дис. ... канд. психол. наук. Кубан. гос. университет, Краснодар, 2004.

Рождественская Н.В. Психологический анализ некоторых компонентов способностей к сценическому перевоплощению: автореф. канд. дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1975.

Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей. СПб: Речь, 2005.

Росляков А.Ф. Мотивационные особенности личности и профессиональной деятельности студента–актера: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Моск. пед. гос. унив., Москва, 1992.

Савицкайте А.М. Некоторые особенности сценических способностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1973.

Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. М.: АН СССР, 1962.

Собкин В.С. К вопросу о психологии сценического перевоплощения. В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга в общении. Краснодар: Кубанский гос. унив., 1978. Кн. 2., с. 73–83.

Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студентов-актеров. В кн.: Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов. М.: ГИТИС, 1984. С. 22–37.

Собкин В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков. В кн.: Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 1995. Том III, Выпуск IV, с. 6–63.

Собкин В.С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте. дисс. ... докт. психол. наук. Институт развития личности РАО, Москва, 1997а.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: Центр социологии образования РАО, 1997б.

Собкин В.С., Емельянов Г.А. Ценностные ориентации школьников Тувы. В кн.: Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 1995. Том III., Выпуск IV, с. 64–98.

Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992.

Собкин В.С., Феофанова Т.А. Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость. Вопросы психологии, 2012, No. 4, 32–47.

Станиславский К.С. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. М.: Азбука, 2012.

Тальян Л.Ш. Некоторые особенности психологии актёра в творческом процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ереван, 1966.

Фишман-Борисов М.Б. Становление Я-концепции в системе профессионального мастерства будущего актёра: дис. ... канд. психол. наук. Театральный институт им. Б.В.Щукина, Москва, 2005.

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.

Sobkin V.S., Lykova T.A. Specific Features of Personality Changes Among Theatre College Students During the First Year. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 2014, No. 12, 2111–2121.

Поступила в редакцию 15 декабря 2014 г. Дата публикации: 27 апреля 2015 г.

[Сведения об авторах](#)

Собкин Владимир Самуилович. Доктор психологических наук, профессор, исполняющий обязанности директора, Институт социологии образования, Российская академия образования, ул. Погодинская, д. 8, 119121 Москва, Россия.

E-mail: sobkin@mail.ru

Лыкова Татьяна Анатольевна. Научный сотрудник, Институт социологии образования, Российская академия образования, ул. Погодинская, д. 8, 119121 Москва, Россия.

E-mail: feo.tatiana@gmail.com

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике. Психологические исследования, 2015, 8(40), 7. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике //

Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2015v8n40/1115-sobkin40.html>

[К началу страницы >>](#)