

---

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА: ПСИХОЛОГИЯ  
ИСКУССТВА И ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ**  
**SPECIAL TOPIC: PSYCHOLOGY OF ART  
AND ART THERAPY**

---

# **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И РЕАКЦИИ НА ФРУСТРАЦИЮ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-АКТЕРОВ)**

**В.С. СОБКИН\***,  
ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,  
sobkin@mail.ru

**Т.А. ЛЫКОВА\*\***,  
ФГБНУ «ИУО РАО», ФГАОУ ВО «РУДН», Москва, Россия,  
feo.tatiana@gmail.com

**Для цитаты:**

*Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров) // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 1. С. 7—28. doi: 10.17759/cpp.2018260102*

\* *Собкин Владимир Самуилович*, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования, Институт управления образованием Российской академии образования (ФГБНУ «ИУО РАО»), Москва, Россия, e-mail: sobkin@mail.ru

\*\* *Лыкова Татьяна Анатольевна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт управления образованием Российской академии образования (ФГБНУ «ИУО РАО»); старший преподаватель, Институт иностранных языков (ФГАОУ ВО «РУДН»), Москва, Россия, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Представлены результаты исследования взаимосвязи личностных особенностей и реакций на фрустрацию у студентов-актеров. Выдвинута гипотеза о связи типов поведения в ситуациях фрустрации с такими личностными особенностями, как эмпатия, доверчивость, рефлексивность по отношению к социальному поведению. Выборка: 142 студента первых курсов московского театрального колледжа. Методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF и тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Результаты: показано, что проективная эмоциональная чувствительность связана с двумя типами реакций — самозащитой через агрессию и самозащитой через принятие вины на себя. Выводы: выявлена важная роль реакций, направленных на разрешение фрустрирующей ситуации через обращение к партнеру по взаимодействию. Данный способ поведения в ситуации конфликта связан с комплексом личностных особенностей, соответствующих шкале теста «практичность» Кеттелла, что предполагает внимание к конкретным обстоятельствам действия.

**Ключевые слова:** актерская одаренность, фрустрация, личностные особенности, психология актера, тест Кеттелла, тест Розенцвейга.

Настоящая статья продолжает цикл наших исследований, посвященных изучению социально-психологических особенностей студентов в процессе освоения ими актерской профессии [11; 12; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 48; 49]. Эти исследования проводятся с использованием широкого набора тестовых методик, в том числе: теста Кеттелла 16 PF, теста темперамента Айзенка, фрустрационного теста С. Розенцвейга, методики для диагностики эмоционального интеллекта MSCEIT 2.0, социометрии и авторской анкеты для изучения художественных предпочтений. В наших предыдущих работах были рассмотрены такие аспекты, как особенности отбора студентов в театральный колледж [25; 26; 27; 28], характеристики социометрического статуса в учебной группе студентов-актеров и их связь с личностными особенностями [11; 48], особенности эмоционального интеллекта [24] и другие. В данной работе мы обратим специальное внимание на взаимосвязь личностных характеристик с поведенческими реакциями на фрустрирующие ситуации. Частично этот аспект уже затрагивался нами в других работах [12; 23].

Современных зарубежных и отечественных исследований в области психологии актерского творчества немного. Как правило, в работах зарубежных авторов основное внимание уделяется применению элементов актерской психотехники в различных областях практики (освоение эффективных способов социального поведения, реабилитационные социальные программы, разнообразные образовательные тренинги). Так, в работе Эндрю Померанц (*A.M. Pomerantz*) обсуждается опыт со-

трудничества психологов и театральных педагогов при обучении студентов-психологов навыкам общения с клиентами с использованием ролевой игры [46]. Яэль Харлап (*Y. Harlap*) использовал технику интерактивного театра для подготовки педагогов высших учебных заведений к разрешению существующих конфликтов в системе отношений «педагог—студент» [40]. Группа ирландских ученых использовала возможность импровизационного театра для создания специальных программ, позволяющих студентам старших курсов медицинских вузов получить более четкое представление о своей будущей профессии, осознать себя в ней, развить навыки рефлексии, освоить ряд умений, связанных с профессиональной этикой и др. [41]. В работе Мид Палидовски и Бредли Штолбах (*M. Palidofsky, B.C. Stolbach*) описана реабилитационная социальная программа для заключенных девочек-подростков, где совместно с театральными специалистами сочиняются и ставятся мюзиклы, основанные на травматическом опыте участников [43]. В работе Лизы Шеперд (*L. Shepherd*) [47] рассматриваются результаты обучающего тренинг-проекта, направленного на помощь в адаптации подросткам и молодежи, для которых английский язык не является родным. Особое внимание в данной программе автор уделяет комическим содержаниям, которые способствуют лучшему взаимопониманию и самовыражению участников. Ш. Патаки и С. Макензи (*S.P. Pataki, S.A. Mackenzie*) разработали междисциплинарный курс, основными целями которого является информирование студентов о распространенности различных видов насилия, а также развитие критического мышления, эмпатии и социальной активности средствами театральной педагогики [45].

Специальный интерес представляют работы, касающиеся непосредственно исследовательских аспектов театрального творчества. Так, например, группа ученых провела эксперимент, направленный на анализ влияния отдельных средств театральной педагогики на социальное взаимодействие, эмоциональную и когнитивную сферы у детей с расстройствами аутистического спектра [37]. Исследователи М. Панайте и Д. Эне (*M. Panainte, D.L. Ene*), анализируя парадокс Дидро «Об актере», рассматривают особенности перевоплощения и сценического переживания актера в контексте изучения эмпатии, эмоций, мышления, эмоциональной памяти, воображения и творчества [44]. Давид Орzechовиц (*D. Orzechowicz*) на материале анализа театральных постановок, репетиций и обучения начинающих актеров исследовал стратегии по управлению эмоциями, которые актеры используют в профессиональной деятельности [42].

Следует также обратить внимание на работу Галии Голдштейн и Элен Виннер (*T.R. Goldstein, E. Winner*) [39]. Они провели качественное экспериментальное исследование, в котором сопоставили результаты кон-

тент-анализа детских воспоминаний группы профессиональных актеров и юристов. Участникам задавались вопросы об их семьях, образовании и обучении, а также о ранней склонности к играм, воображению, вымыслу и пр. Авторы установили, что детские воспоминания актеров отличались от воспоминаний юристов по нескольким существенным характеристикам. Так, актеры вспоминали о себе в детстве как об увлеченных воображаемыми мирами и своим внутренним миром. Они также отмечали, что подобное «витание в облаках» часто негативно сказывалось на их занятиях в школе. В отличие от юристов, актеры указывали на то, что в детстве «репетировали» роли взрослых, начиная с четырех лет, что проявлялось, в частности, в изобретении и режиссировании игр со сверстниками. Кроме того, актеры выбирали карьеру вопреки ожиданиям своих родителей, которые, несмотря на любовь к искусству, противились выбору своих детей, тогда как юристы не испытывали подобных трудностей. В совокупности полученные в этом исследовании результаты свидетельствуют о том, что раннее развитие воображения, внимания к своим переживаниям, а также стремление к идентификации способствуют дальнейшему выбору карьеры, предполагающей ежедневное погружение в мир воображения и переживаний других людей, в частности, сценических персонажей.

Помимо перечисленных следует упомянуть еще ряд работ, которые по содержанию наиболее близки к реализуемой нами программе: исследование под руководством Майкла Дафнера (*M. Dufner, B. Egloff, C. Hausmann*), посвященное изучению нарциссических тенденций среди актеров [38]; диссертацию Марии Турри (*M. Turri*), где представлен психоаналитический взгляд на проблему идентификации «зритель—персонаж» и «актер—персонаж» в театре [51]; работу Аркуна Татара и его коллег (*A. Tatar, H. Sahinturk, G. Saltukoglu, S. Telvi*), в которой представлены результаты исследования личностных характеристик актеров театра в рамках пятифакторной личностной модели [50].

Подробный обзор отечественных работ, посвященных особенностям личности и творческой деятельности актера, был представлен нами в ряде научных публикаций [12; 26; 27; 28]. Здесь же укажем лишь наиболее близкие к нашему подходу психологические исследования. Это работы, посвященные изучению личностных особенностей студентов, обучающихся актерской профессии, которые были проведены А.Л. Гройсманом [5], Ю.И. Галкиной [3], Н.В. Рождественской [18], А.И. Савостьяновым [20]. В ряде психологических исследований рассматривались такие аспекты актерской профессии, как развитие эмпатии в актерском тренинге [1], особенности формирования Я-концепции у будущих актеров [31], мотивационные характеристики личности в профессиональной деятельности студентов-актеров [14; 19], социально-психологические особенности театральных конфликтов [13].

В целом, исходя из представлений, сложившихся в социальной психологии, своеобразии профессиональной деятельности актера может рассматриваться как особый вид социального действия [4; 16; 17; 32]. Одной из важных его характеристик является взаимодействие с партнером по сцене в рамках ролевого поведения, предусмотренного драматургическим материалом. В рамках *театральной школы переживания* процесс художественного творчества и работы актера над ролью строится через действенный анализ драматического произведения, который направлен на выявление сверхзадачи пьесы в целом, а также содержания и способов разрешения конфликтов в отдельных эпизодах, возникающих по ходу развития сценического действия [7; 8; 10; 21; 30; 33]. В этом контексте изучение реакций актера на фрустрирующие ситуации представляется весьма важным, поскольку позволяет выявить не только особенности его поведения в ситуациях повседневной жизни, но и обратить внимание на связь преобладающих типов реакций в ситуации конфликта с личностными особенностями актера.

*Гипотеза.* Учитывая важность поиска актером разнообразных способов поведения в конфликтных ситуациях при работе над ролью, можно предположить наличие особой связи между способом реагирования на фрустрирующие ситуации и особенностями личности. В то же время, формулируя подобное предположение, важно иметь в виду, что в методических руководствах по использованию проективных тестовых методик для исследования реакций на фрустрацию (в частности, теста Розенцвейга) неоднократно подчеркивается отсутствие связи этих реакций с личностными особенностями [6; 29; 34]. Однако заметим, что эти исследования не проводились на актерских выборках испытуемых. В этой связи важно специально подчеркнуть, что наша гипотеза о связи личностных особенностей и реакций на фрустрацию у актеров строится исходя из содержательных особенностей актерской деятельности. Можно предположить, что реакции на фрустрацию будут связаны с такими личностными особенностями, как склонность к эмпатии, сочувствию, доверчивость и рефлексивность по отношению к социальному поведению.

## Метод

*Выборка.* В исследовании приняли участие студенты ГБОУ СПО г. Москвы «Московский театральный колледжа при ГБУК г. Москвы «Московский театр под руководством О.П. Табакова». По программе исследования были обследованы 331 студент, которые обучались на 1, 2, 3 и 4 курсах в период с 2010 по 2015 г. В настоящей статье используются данные обследования студентов первых курсов (142 человека). Также в

статье приводятся данные обследования контрольной группы учащихся X—XI классов общеобразовательной школы (145 человек).

*Методики.* Для изучения личностных особенностей использовался многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF. Этот тест является основным в общей программе нашего исследования, поскольку позволяет выявить коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности с помощью 16 независимых биполярных личностных шкал (факторов). Тест хорошо известен в профессиональной среде и не нуждается в подробном описании [9; 36]. Заметим, что опросник Кеттелла использовался нами в исследовании будущих актеров, занимавшихся в театральной студии народного артиста СССР О.П. Табакова еще в 1976 г., где показал свою диагностическую валидность [22]. Добавим, что тест 16 PF был также включен в ряд программ по диагностике профессионально важных качеств студента-актера [5; 18 и др.].

Вторая методика — тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Он использовался для выявления доминирующих типов реакции студентов-актеров на неудачи, а также предпочитаемых ими способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей.

Этот рисуночный тест также хорошо известен и принципы его формализованной обработки описаны в соответствующих руководствах [34]. Предваряя статью, важно отметить два момента, касающихся анализа реакций испытуемых на предъявляемые фрустрирующие ситуации.

1. Направленность реакции:

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

2. Тип реакции:

- фиксация на препятствии (O-D) — в ответе подчеркивается препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта;
- фиксация на самозащите (E-D) — Я субъекта играет наибольшую роль в ответе, причем субъект или порицает кого-нибудь, или же согласен отвечать за ситуацию, или отрицает ответственность вообще;
- фиксация на разрешении ситуации (N-P) — ответ испытуемого направлен на разрешение фрустрирующей ситуации различными способами.

Особый же интерес для нас представляет анализ материалов, сочетающих направленность и тип реакции. Изучению данных сочетаний, их выраженности и корреляциям с личностными характеристиками будет посвящено основное содержание настоящей статьи.

Помимо этого при анализе материалов использовалась суммарная шкала экспертной педагогической оценки успешности по актерскому мастерству, сформированная по результатам первого года обучения.

Материалы статьи сгруппированы в следующие три раздела: 1) личностные особенности студента театрального колледжа; 2) реакции на фрустрирующие ситуации; 3) взаимосвязь личностных особенностей с типами поведения во фрустрирующих ситуациях.

## Анализ результатов

**Личностные особенности студента театрального колледжа.** Материалы, посвященные личностным особенностям студентов-актеров при приеме в колледж и на разных этапах обучения, подробно рассматривались нами в ряде публикаций [11; 12; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 48; 49]. В данной статье приведем те результаты, которые характеризуют своеобразие личности студента-актера на этапе ранней профессионализации (1 курс). Ниже представлены результаты сравнения среднего профиля студентов театрального колледжа по опроснику Р. Кеттелла 16 PF с данными их сверстников из общеобразовательных школ — контрольной группы (рис. 1) и данные, касающиеся личностных особенностей отсеянных по итогам первого курса и продолживших обучение студентов (рис. 2).

Значимые различия между студентами-актерами и учащимися общеобразовательных школ получены по следующим шкалам: А (общительность,  $p=0,000$ ); С (эмоциональная стабильность,  $p = 0,000$ ); Е (доми-

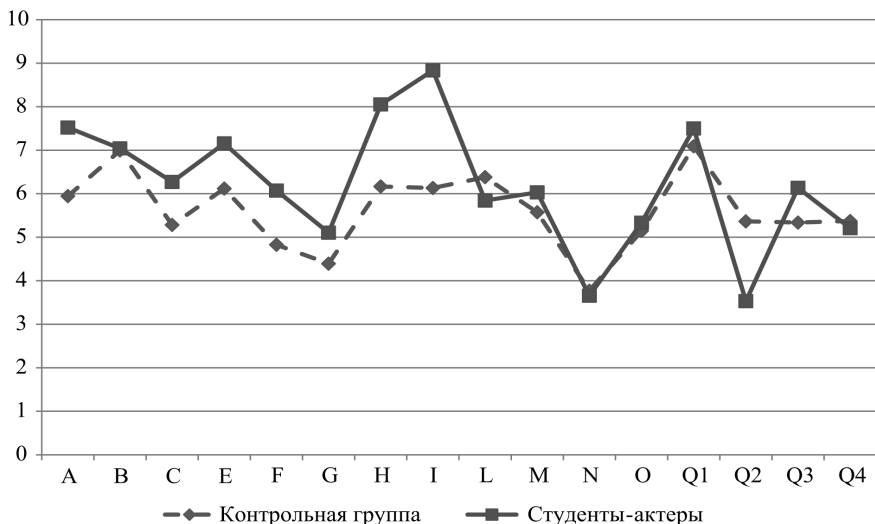


Рис. 1. Средние профили студентов-актеров и учащихся общеобразовательных школ по тесту 16 PF (баллы в стенах)

нантность,  $p=0,000$ ); F (экспрессивность,  $p=0,000$ ); G (нормативность поведения,  $p=0,001$ ); H (смелость,  $p=0,000$ ); I (чувствительность,  $p=0,000$ ); L (подозрительность  $p=0,000$ ); M (мечтательность,  $p=0,000$ ); Q2 (нонконформизм,  $p=0,000$ ) и Q3 (самоконтроль,  $p=0,004$ ).

Поскольку средние оценки по шкалам С, Е, F, G, L, М, Q3 для обеих групп находятся в границах нормы (4—7 баллов), то они не позволяют интерпретировать выявленные различия как фиксирующие характерные особенности студента-актера. В этом отношении особый интерес представляют лишь шкалы А, Н, I, Q2, которые лежат вне диапазона средних значений, что указывает на наличие выраженных личностных акцентуаций. Содержательно перечисленные акцентуации определяют как эмоциональные особенности личности (проективную эмоциональную чувствительность, восприимчивость, яркость эмоциональных переживаний), так и характеристики, фиксирующие готовность к социальному взаимодействию (общительность, открытость, социальная смелость, готовность работать в группе).

Сопоставление личностных особенностей отчисленных и продолживших обучение по итогам первого курса показывает, что у отчисленных студентов, по сравнению с теми, кто продолжил обучение, оказались более высокие значения по шкале М («мечтательность») и более низкие по шкалам L («подозрительность»), N («дипломатичность») и Q4 («напряженность») (рис. 2).

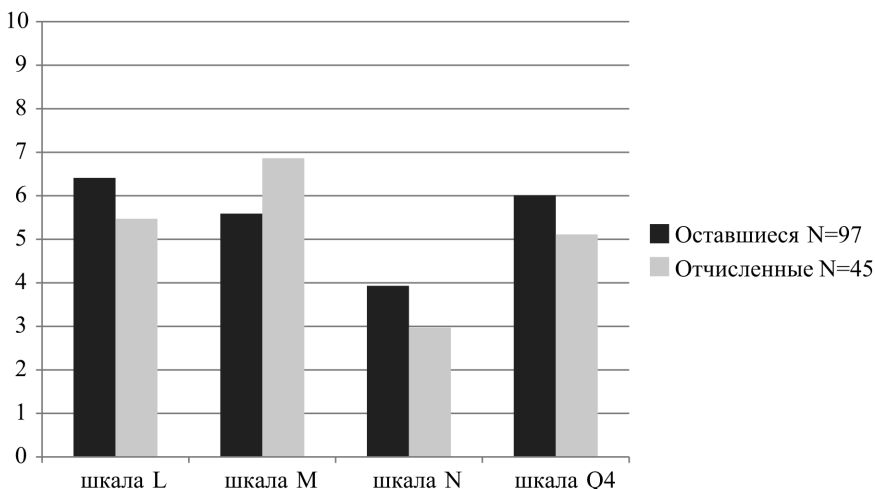


Рис. 2. Средние значения по дифференцирующим шкалам теста Кеттелла 16 PF для отчисленных и продолживших обучение студентов (баллы в стенах, различия значимы на уровне  $p<.05$ )



На первый взгляд, выявленные различия могут показаться неожиданными. Так, например, «воображение» (шкала М) традиционно считается одной из главных характеристик творческой личности. Другая шкала — L («подозрительность») фиксирует осторожность по отношению к людям, склонность к ревности, стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих. Высокие значения по шкале N («дипломатичность») предполагают выраженность таких характеристик, как эмоциональная сдержанность, пронизательность, осторожность. Наконец, шкала Q4 («напряженность») характеризует собранность, энергичность, фрустрированность, повышенную мотивацию и в то же время — беспокойство, раздражительность. Однозначно определить эти характеристики как единый личностный комплекс, влияющий на успешность обучения в театральном колледже, затруднительно. И все же ряд содержательных интерпретаций для отдельных тенденций был приведен в наших предыдущих работах [12; 22; 25; 26; 27; 49].

**Реакции на фрустрирующие ситуации.** Предварительный анализ частот встречаемости различных типов и направлений реакций показал, что в целом результаты студентов театрального колледжа существенно не отличаются от нормативных значений для своей возрастной группы [23]. Подобное соответствие возрастной норме указывает на сформированность у студентов разнообразных поведенческих реакций, адекватных возрастному развитию.

Вместе с тем особый интерес представляет анализ результатов по тесту Розенцвейга, направленный на рассмотрение возможных сочетаний направлений и типов реакции (табл. 1).

Таблица 1  
Средние значения сочетаний направленности и типов реакций  
у студентов-актеров по тесту Розенцвейга (%)

Направление реакций	Типы реакций		
	O-D — фиксация на препятствии	E-D — фиксация на самозащите	N-P — фиксация на разрешении
E — экстрапунитивное	12,7	16,8	15,7
I — интрапунитивное	1,5	11,1	11,2
M — импунитивное	18,2	7,5	5,5

Анализ полученных данных позволяет выделить наиболее распространенные сочетания направлений и типов реакций на фрустрацию:

M(O-D) — стремление игнорировать фрустрирующую ситуацию;

E(E-D) — враждебность, обвинение окружающих;

E(N-P) — ожидание решения проблемы от других участников ситуации;

E(O-D) — эмоциональная негативная оценка фрустрирующей ситуации.

У студентов весьма высок процент ответов M(O-D), фиксирующих стремление игнорировать фрустрирующую ситуацию (почти каждый пятый ответ). Подобный тип реакции свидетельствует о том, что поведение человека направлено на вытеснение или сворачивание процесса переживания фрустрации, стремление не воспринимать ситуацию всерьез, желание прекратить взаимодействие. В повседневной жизни такой способ реагирования может свидетельствовать о высокой степени стрессоустойчивости. Подчеркнем, что позитивная оценка подобного типа реакций касается именно повседневной жизни. Однако возникает вопрос: является ли подобный тип реакций полезным при освоении актерской профессии, проживании конфликтных ситуаций в пространстве сценического взаимодействия?

Обращает на себя внимание, что в ответах респондентов представлены все типы экстрапунитивных реакций. Суммарно они составляют почти половину от всех других вариантов — 45,2%. Подобное внешнее направление реакции способствует, с одной стороны, развитию конфликта, а с другой — сохранению контакта с другими участниками фрустрирующей ситуации. Заметим, что эта общая тенденция свидетельствует о готовности студентов-актеров разворачивать полный спектр вариантов поведения, так или иначе связанных с взаимодействием с партнером: от выражения негативных переживаний, предъявления требований к партнеру решить проблему, до защиты Я через агрессию, направленную на партнера.

Доля интрапунитивных реакций существенно меньше. Они либо направлены на самозащиту через обвинение себя и чувство вины, либо на готовность самостоятельно разрешить ситуацию.

**Взаимосвязь типов поведения во фрустрирующих ситуациях с личностными особенностями.** В соответствии с выдвинутой гипотезой о взаимосвязи способов реакций на фрустрирующие ситуации с личностными особенностями был проведен корреляционный анализ результатов, полученных при обследовании студентов театрального колледжа, по тесту Розенцвейга с данными по личностному опроснику Кеттелла 16 PF. Также был проведен дополнительный анализ, направленный на выявление связей реакций на фрустрирующие ситуации с успешностью освоения актерской профессии. Индикатором успешности освоения профессии являлись итоговые оценки, полученные студентами по дисциплине «Мастерство актера» в конце первого года обучения. Значимые корреляции представлены ниже (рис. 3).

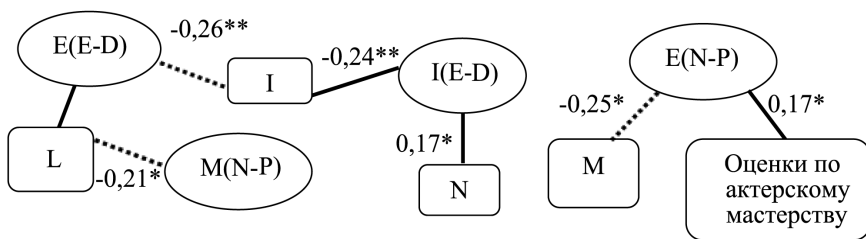


Рис. 3. Плеяды значимых корреляций между шкалами теста Кеттелла, реакциями на ситуации фрустрации по тесту Розенцвейга и оценками по актерскому мастерству («\*» —  $p < 0,05$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ ): сплошной линией обозначены положительные связи, пунктиром — отрицательные

Реакция E(E-D), обозначающая направленность вовне (E) и самозащиту (E-D), интерпретируется как *порицание и враждебность по отношению к другим* участникам фрустрирующей ситуации: «это вы виноваты», «все из-за вас», «у вас нет совести» и т. п. Она положительно связана с такой личностной чертой, как подозрительность (шкала L), и отрицательно — с эмоциональной чувствительностью (шкала I). Эти личностные характеристики фиксируют два важных аспекта. Один определяет своеобразие позиции в межличностных отношениях — осторожность, эгоцентричность, недоверие к другим людям (шкала L), а другой — особые эмоциональные проявления при взаимодействии (шкала I). Поскольку корреляция со шкалой I отрицательная, то здесь следует иметь в виду именно те характеристики, которые находятся на ее отрицательном полюсе: жесткость, рациональность, реалистичность, самодовольство, безжалостность (шкала I). Таким образом, этот комплекс личностных характеристик (шкалы L и I — подозрительность и жесткость) способствует актуализации защитной поведенческой реакции в ситуации фрустрации: уязвимое Я субъекта выбирает в качестве лучшего способа защиты агрессию и нападение.

Перейдем к анализу связей реакции I(E-D) с личностными характеристиками по тесту Кеттелла. Данная реакция фиксирует преобладание самоосуждения, чувства вины за произошедшее. Это особый вид эго-защиты, связанный с *обвинением себя*, стремлением оправдаться: «извините, все из-за меня», «это я виноват». Этот способ реакции на фрустрирующие ситуации, как и предыдущий, связан со шкалой теста Кеттелла I — «эмоциональная чувствительность». Поскольку корреляция в данном случае положительна, то важно иметь в виду противоположный полюс шкалы I — «чувствительность». Ему соответствуют такие характеристики, как слабость, капризность, женственность, потребность во внимании, зависимость, склонность к эмпатии. Кроме того, реакция

I(E-D) положительно связана со шкалой N («дипломатичность»). Высокие значения по этой шкале характеризуют такие личностные качества, как подозрительность, хитрость, дипломатичность.

Можно предположить, что в данном случае имеет место своеобразная *манипулятивная стратегия*, когда признание вины в конфликтной ситуации оказывается выгодным с точки зрения субъекта для достижения каких-либо своих целей. Так, высказывания «это я во всем виноват», «это все из-за меня», «мне надо было поступить по-другому» на самом деле в силу высокой социальной рефлексии говорящего подразумевают, что партнер в ситуации конфликтного взаимодействия отреагирует на подобные высказывания утешением, либо возьмет на себя разрешение ситуации. Следует подчеркнуть, что при анализе двух разных реакций эго-защиты (E(E-D) — обвинение другого и I(E-D) — обвинение себя) особую значимость приобретает шкала I. Ее низкие значения существенно влияют на проявления реакции обвинения другого, а высокие — самозащиты через самообвинение. Возможно, именно подобная значимость этой личностной характеристики в ситуации конфликтного взаимодействия и определяет ее важность в ситуации отбора в актерскую профессию. Добавим, что само манипулятивное поведение является крайне важной особенностью в классических и современных драматических произведениях.

Также следует обратить внимание на связь разрешающей реакции M(N-P) со шкалой L («подозрительность») теста Кеттелла. Реакция M(N-P) характеризует ожидание пассивного разрешения ситуации и интерпретируется как «надежда на то, что время и естественный ход событий постепенно автоматически разрешат проблему» [34, с. 63]. В данном случае важно именно то, что подобный тип поведения *отрицательно* коррелирует со шкалой L. Таким образом, данный тип реакции на фрустрацию определяется теми личностными качествами, которые соответствуют низким значениям по данной шкале: доверчивость, открытость и покладистость.

Подобный факт представляется крайне важным, поскольку пассивное («философское») отношение к фрустрирующим ситуациям («давайте еще подождем», «как-нибудь разберемся») не соответствует актерским проявлениям в ситуации конфликта. И в этом отношении неслучайно, что именно низкие значения по шкале L играют важную роль при отсеивании студентов по итогам первого года обучения.

Завершая рассмотрение значимых взаимосвязей, остановимся на корреляционной плеяде, построенной вокруг реакции E(N-P). Данная реакция по своему типу относится к группе *разрешающих* (N-P). В сочетании с экстрапунитивной направленностью (E) она предполагает обращение к окружающим людям («партнерам» по конфликтной ситуации) для реше-

ния возникших проблем. С нашей точки зрения, крайне важно, что сочетание E(N-P) фиксирует наиболее явное приглашение собеседника к взаимодействию: большинство реакций такого типа сформулированы в виде вопросов, реже конкретных просьб: «что же теперь делать?», «помогите мне», «почему так получилось?». По сути, это проявление своеобразной инициативы в разрешении напряженной конфликтной ситуации.

Этот тип реакции отрицательно коррелирует со шкалой теста Кеттелла М («мечтательность»), поэтому здесь важным оказывается комплекс тех характеристик, которые определяют низкие значениями по шкале М: практикоориентированный тип мышления, направленность на реальные обстоятельства. Именно эти личностные качества определяют поведение в ситуациях фрустрации по типу E(N-P). Заметим, что эта шкала, также как и шкала L («подозрительность»), играет важную дифференцирующую роль при отчислении студентов-актеров после первого года обучения: у продолживших обучение показатели по шкале М значимо ниже, чем у отсеянных.

Как следует из приведенных данных, тип реакции E(N-P) является крайне важным в актерской профессии. Об этом свидетельствует положительная корреляция данного типа реакции с оценками по актерскому мастерству: высокие оценки имеют те студенты, кто склонен во фрустрирующей ситуации искать решение, активно обращаться к партнеру по взаимодействию. С точки зрения педагогов, именно это проявление инициативы, умение воздействовать на партнера представляется крайне важной особенностью, способствующей успешному освоению актерской профессии.

## Обсуждение

Предваряя эмпирическую часть статьи, мы отмечали, что в ряде работ специально подчеркивается отсутствие взаимосвязей между личностными характеристиками и особенностями реакций на фрустрирующие ситуации [6; 29; 34]. В то же время, в настоящем исследовании была выдвинута гипотеза, что подобные связи могут проявиться в отдельных подвыборках испытуемых, особенно тех, в чьей профессиональной деятельности специальное внимание уделяется работе с конфликтами: их выявлению, выражению и разрешению. В частности, одной из таких групп являются люди, профессионально занимающиеся актерской деятельностью. Основанием для подобного предположения выступают работы выдающихся режиссеров, актеров и театральных педагогов (П.М. Ершова, В.Э. Мейрхольда, К.С. Станиславского, Г.А. Товстоногова, А.В. Эфроса, и др.), где специальное внимание уделяется пробле-

матике сценического общения и роли конфликта в сценическом взаимодействии [7; 15; 21; 30; 33].

В целом, полученные результаты подтвердили нашу гипотезу. При этом следует обратить внимание на уточняющие гипотезу моменты. Центральным здесь является противопоставление двух типов реакций на фрустрацию. Один характеризует «враждебность по отношению к другим». Подобный тип реакций коррелирует с такими личностными характеристиками, как подозрительность и эмоциональная холодность. Другой тип реакций в конфликте определяет поведенческую установку на «самообвинение» и связан с такими личностными проявлениями, как эмоциональная чувствительность (эмпатийность) и высокая рефлексивность. Подобное сочетание реакций и личностных характеристик позволяет сделать вывод о том, что здесь проявляется особая манипулятивная стратегия в ситуации конфликтного взаимодействия.

В свою очередь, установление двух типов реакций и их связей с личностными характеристиками дает основание предположить, что результаты исследования выявили психологические особенности, свойственные двум тактикам взаимодействия, которые в содержательном плане можно соотнести с принятыми в актерской практике терминами, описывающими взаимодействие в сценическом конфликте: «пристройка сверху», «пристройка снизу» [7]. В рамках транзактного анализа, по-видимому, это может быть интерпретировано в терминах «игры» с позиции «Родителя» и «Ребенка» [2].

## **Выводы**

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, подтвердилась гипотеза о взаимосвязи личностных особенностей с поведенческими реакциями на фрустрирующую ситуацию. При этом особый интерес представляет взаимосвязь личностных характеристик с двумя типами реакций: самозащитой через агрессию и самозащитой через принятие вины на себя. Обе эти реакции фиксируют разные поведенческие установки в ходе реализации сценического конфликта. Принципиально, что в актуализации подобных типов реакций центральное значение приобретает такой личностный фактор, как проактивная эмоциональная чувствительность.

Во-вторых, важную роль в разрешении сценического конфликта играет тип реакций, фиксирующий стремление к разрешению фрустрирующей ситуации через обращение к партнеру по взаимодействию. Подобный тип реакции связан с такой личностной характеристикой, как практичность, что предполагает внимание к конкретным обстоятель-

ствам действия. Показательно, что именно такой способ поведения (разрешение конфликта через взаимодействие) оценивается педагогами по актерскому мастерству как наиболее важный на этапе ранней профессионализации актера.

В-третьих, представляется важным, что среди студентов-актеров достаточно распространен тип поведения во фрустрирующей ситуации, который предполагает игнорирование возникших трудностей. Его можно рассматривать как проявление компенсаторных механизмов. Подобная стрессоустойчивость крайне важна для актерской профессии, которая предполагает постоянное погружение и воспроизводство поведенческих стратегий в конфликтной ситуации.

### **Благодарности**

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект №18-013-00805 А «Особенности личностных изменений и профессиональной социализации в процессе освоения актерской профессии».

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

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: пер. с англ. М.: ЭКСМО, 2016. 576 с.
2. *Галкина Ю.И.* Психологические детерминанты личностно-профессионального становления будущих актеров: дисс. ... канд. психол. наук: М., 2011. 235 с.
3. *Гоффман И.* Представление себя другим в повседневной жизни: пер. с англ. М.: Канон-пресс-Ц, 2000. 305 с.
4. *Гройсман А.Л.* Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера. М.: Когито-Центр, 2007. 160 с.
5. *Данилова Е.Е.* Методика изучения фрустрационных реакций у детей // *Иностранная психология.* 1996. № 6. С. 69—81.
6. *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология. М.: Мир искусства, 2010. 408 с.
7. *Захава Б.Е.* Мастерство актера и режиссера: учеб. пособие. 5-е изд. М.: РАТИ — ГИТИС, 2008. 432 с.
8. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 85 с.
9. *Кнебель М.О.* Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли. М.: ГИТИС, 2005. 115 с.
10. *Лыкова Т.А.* Взаимосвязь социометрического статуса и педагогической оценки у студентов театрального колледжа // *Педагогика.* 2017. № 1. С. 119—123.
11. *Лыкова Т.А.* Динамика социально-психологических особенностей студентов в процессе освоения актерской профессии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 198 с.

12. *Мадонна Е.Н.* Социально-психологические особенности театральных конфликтов и их профилактика: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 172 с.
13. *Малевский Е.В.* Психологические характеристики личности в обучении актера вербальному ролевому поведению: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998. 115 с.
14. *Мейерхольд В.Э.* Статьи, письма, речи, беседы: в 2 ч. Ч. 2. (1917—1939). М.: Искусство, 1968. 643 с.
15. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура: пер. с англ. М.: АСТ, Хранитель, 2006. 880 с.
16. *Парсонс Т.* Очерк социальной системы // О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. М.: Академический проект, 2002. С. 543—686.
17. *Рождественская Н.В.* Диагностика актерских способностей. СПб: Речь, 2005. 192 с.
18. *Росляков А.Ф.* Мотивационные особенности личности и профессиональной деятельности студента-актера: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992. 16 с.
19. *Савостьянов А.И.* Общая и театральная психология. СПб.: КАРО, 2007. 256 с.
20. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. М.: Прайм-Еврознак, 2010. 416 с.
21. *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.
22. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 4. С. 62—74
23. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) // Национальный психологический журнал. 2015. Т. 18. № 2. С. 56—65. doi:10.11621/npj.2015.0206
24. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Личностные особенности при профессиональном отборе студентов-актеров: гендерный аспект // Национальный психологический журнал. 2014. Т. 15. № 3. С. 74—83 doi:10.11621/npj.2014.0309
25. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Особенности личностных изменений студентов на этапе первого года обучения в театральном колледже // Журнал Сибирского Федерального Университета: Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 7 (12). С. 2099—2109.
26. *Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Психотехники развития одаренности в театральной педагогике [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.01.2018).
27. *Собкин В.С., Феофанова Т.А.* Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 32—47.
28. *Тарабрина Н.В.* Методика изучения фрустрационных реакций (picture frustration S. Rosenzweig) // Иностранная психология. 1994. Т. 2. № 2. С. 68—77.



29. Товстоногов Г.А. О профессии режиссера. М.: ВТО, 1967. 355 с.
30. Фишман-Борисов М.Б. Становление Я-концепции в системе профессионального мастерства будущего актера: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 217 с.
31. Шибутани Т. Социальная психология: пер. с англ. Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 546 с.
32. Эфрос А.В. Профессия: режиссёр. М.: Искусство, 1979. 367 с.
33. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2007. 128 с.
34. Anghel I.O. Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent // Review of Artistic Education. 2016. Vol. 12(2). P. 231—239. doi:10.1515/rae-2016-0028
35. 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. 388 p.
36. Corbett B.A., Gunther J.R., Comins D., Price J., Ryan N., Simon D., Schupp C.W., Rios T. Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2011. Vol. 41 (4). P. 505—511. doi:10.1007/s10803-010-1064-1
37. Dufner M., Egloff B., Hausmann C.M., Wendland L.-M., Neyer F.J., Back M.D. Narcissistic Tendencies Among Actors: Craving for Admiration, But Not at the Cost of Others // Social Psychological and Personality Science. 2015. Vol. 6 (4). P. 447—454. doi:10.1177/1948550614564224
38. Goldstein T.R., Winner E. Living in Alternative and Inner Worlds: Early Signs of Acting Talent // Creativity Research Journal. 2009. Vol. 21 (1). P. 117—124. doi:10.1080/10400410802633749
39. Harlap Y. Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege // Teaching in Higher Education. 2014. Vol. 19 (3). P. 217—228. doi:10.1080/13562517.2013.860098
40. Hayes P., Cantillon P., Hafler M. Discovering Emotional Honesty through Devised Theatre // The Clinical Teacher. 2014. Vol. 11 (2). P. 84—87. doi:10.1111/tct.12116
41. Orzechowicz D. Privileged Emotion Managers: The Case of Actors // Social Psychology Quarterly. 2008. Vol. 71 (2). P. 143—156. doi:10.1177/019027250807100204
42. Palidofsky M., Stolbach B.C. Dramatic Healing: The Evolution of a Trauma-Informed Musical Theatre Program for Incarcerated Girls // Journal of Child & Adolescent Trauma. 2012. Vol. 5 (3). P. 239—256. doi:10.1080/19361521.2012.697102
43. Panainte M., Ene D.L. Sources of the Actors' Emotions Expressed on Stage // The Scientific Journal of Humanistic Studies. 2015. Vol. 7 (12). P. 84—88.
44. Pataki S.P., Mackenzie S.A. Modeling Social Activism and Teaching about Violence against Women through Theatre Education // Psychology of Women Quarterly. 2012. Vol. 36 (4). P. 500—503. doi:10.1177/0361684312462015
45. Pomerantz A.M. Who Plays the Client? Collaborating with Theater Departments to Enhance Clinical Psychology Role-Play Training Exercises // Wiley Periodical Clinical Psychology. 2003. Vol. 59 (3). P. 363—368. doi:10.1002/jclp.10079
46. Shepherd L. Communication through comedy: a drama and theatre project with young people for whom English is a second language // Support for Learning. 2014. Vol. 29 (2). P. 167—176. doi:10.1111/1467-9604.12055

47. Sobkin V.S., Lykova T.A. Sociometric status of Theatre College students and its relation to their personal characteristics and educational activities // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8 (4). P. 155—166. doi:10.11621/pir.2015.0413
48. Sobkin V.S., Lykova T.A. Kolomiets Y.O. Dynamics of drama students' personality features at theatre college // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 233. P. 42—45. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.125
49. Turri M. A psychoanalytic perspective on theories of spectator-character and actor-character identification in the theatre: Ph. D. (Drama) thesis. Exeter, 2015. 272 p.
50. Tatar A., Sahinturk H., Saltukoglu G., Telvi S. Examination of Personality Characteristics of Theater Actors in the Framework of the Five Factor Model and Construction of their Personality // Turk psikoloji dergisi. 2013. Vol. 28 (72). P. 1—20.

## PERSONAL CHARACTERISTICS AND REACTIONS TO FRUSTRATION (BASED ON THE RESULTS OF THE STUDY OF STUDENT-ACTORS)

V.S. SOBKIN\*,

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia,  
sobkin@mail.ru

T.A. LYKOVA\*\*,

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education,  
Russian University of friendship of peoples, Moscow, Russia,  
feo.tatiana@gmail.com

The paper presents the results of a study of relationships between personality features and reactions to frustration among the student-actors. We tested the hypothesis about the correlation between behaviors in situations of frustration and such personal characteristics as empathy, trust, and reflexivity in relation to social behavior. Sample: 142 first-year students of a Moscow theatre college. Methods: R. Cattell's 16 PF Questionnaire and

### For citation:

Sobkin V.S., Lykova T.A. Personal Characteristics and Reactions to Frustration (Based on the Results of the Study of Student-Actors). *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2018. Vol. 26, no. 1, pp. 5—28. doi: 10.17759/cpp.2018260102. (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Sobkin Vladimir Samuilovich, Doctor in Psychology, Professor, Head of the center for the sociology of education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: sobkin@mail.ru

\*\* Lykova Tatiana Anatolevna, Ph.D. in Psychology, leading researcher, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education; senior lecturer at Institute of foreign languages, Moscow, Russia, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

S. Rosenzweig's frustration picture test. Results: it is shown that projective emotional sensitivity is associated with two types of reactions — self-defense through aggression and self-defense through the acceptance of guilt. Conclusions: we revealed the important role of reactions aimed at resolving the frustrating situation through appealing to the interaction partner; this mode of behavior in a conflict situation is associated with a set of personal characteristics corresponding to the Groundedness factor in Cattell's test, which implies attention to the specific circumstances of the action.

**Keywords:** acting talent, frustration, personal features, psychology of the actor, Cattell 16PF Questionnaire, Rosenzweig frustration test.

### **Acknowledgements**

This work was supported by Russian Foundation for basic research, grant №18-013-00805 A «Features of personal change and professional socialization in the development of the acting profession».

The authors express their gratitude to the people's artist of USSR O.P. Tabakov for supporting this research project.

### **REFERENCES**

1. Benesh N.L. *Psikhologicheskie mekhanizmy empatii v akterskoi psikhotehnike*: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [Psychological mechanisms of empathy in the actor's psychotechnics: Ph. D. (Psychology) thesis]. Khabarovsk, 2007. 25 p.
2. Berne E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry* [Games people play. What do you say after you say hello]. Moscow: EKSMO, 2016. 576 p. (In Russ.).
3. Galkina Yu.I. *Psikhologicheskie determinanty lichnostno-professional'nogo stanovleniya budushchikh akterov*: diss. ... kand. psikhol. nauk [Psychological determinants of personal and professional formation of future actors: Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 235 p.
4. Goffman E. *Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoi zhizni* [Presentation of self in daily life]. Moscow: Kanon-press-Ts, 2000. 305 p. (In Russ.).
5. Groisman A.L. *Psikhologiya uspekhov professional'nogo obucheniya i tvorcheskoi deyatel'nosti aktera* [Psychology of success of professional training and creative activity of the actor]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2007. 160 p.
6. Danilova E.E. *Metodika izucheniya frustratsionnykh reaktzii u detei* [Technique of studying frustration reactions in children]. *Inostrannaya psikhologiya [The Foreign Psychology]*, 1996, no. 6, pp. 69—81.
7. Ershov P.M. *Rezhissura kak prakticheskaya psikhologiya* [Directing as a practical psychology]. Moscow: Mir iskusstva, 2010. 408 p.
8. Zakhava B.E. *Masterstvo aktera i rezhissera: Uchebnoe posobie. 5-e izd.* [The skill of the actor and director: a training manual. 5<sup>th</sup> edition]. Moscow: RATI — GITIS, 2008. 432 p.
9. Kapustina A.N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [Multifactor personal technique R. Cattell]. Saint Petersburg: Rech', 2001. 85 p.
10. Knebel' M.O. *Poeziya pedagogiki. O deistvennom analize p'esy i roli* [Poetry of pedagogy. On effective analysis of the play and the role]. Moscow: GITIS, 2005. 115 p.

11. Lykova T.A. Vzaimosvyaz' sotsiometricheskogo statusa i pedagogicheskoi otsenki u studentov teatral'nogo kolledzha [The relationship of sociometric status and educational evaluation of students of the Theatre College]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2017, no. 1, pp. 119—123.
12. Lykova T.A. Dinamika sotsial'no-psikhologicheskikh osobennosti studentov v protsesse osvoeniya akterskoi professii: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Dynamics of socio-psychological characteristics of students in the development of the acting profession. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2017. 198 p.
13. Madonova E.N. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti teatral'nykh konfliktov i ikh profilaktika: diss. ... kand. psikhol. nauk [Socio-psychological features of the theatre of conflicts and their prevention. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 172 p.
14. Malevskii E.V. Psikhologicheskie kharakteristiki lichnosti v obuchenii aktera verbal'nomu rolevomu povedeniyu: diss. ... kand. psikhol. nauk [Psychological characteristics of personality in the training of the actor the role of verbal behavior. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1998. 115 p.
15. Meierkol'd V.E. Stat'i, pis'ma, rechi, besedy. V 2 ch. Ch. 2. (1917—1939) [Articles, letters, speeches, interviews. 2 parts. Part 2. (1917—1939)]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 643 p.
16. Merton R. Sotsial'naya teoriya i sotsial'naya struktura [Social theory and social structure]. Moscow: AST, Khranitel', 2006. 880 p. (In Russ.).
17. Parsons T. Oчерk sotsial'noi sistemy [An essay of the social system]. In V.F. Chesnokova, S.A. Belanovskii (eds.). *O sotsial'nykh sistemakh [On social systems]*. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2002, pp. 543—686.
18. Rozhdestvenskaya N.V. Diagnostika akterskikh sposobnostei [Diagnosis of acting ability]. Saint Petersburg: Rech', 2005. 192 p.
19. Roslyakov A.F. Motivatsionnye osobennosti lichnosti i professional'noi deyatel'nosti studenta-aktera: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Motivational personality characteristics and professional activities of the student-actor. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1992. 16 p.
20. Savost'yanov A.I. Obshchaya i teatral'naya psikhologiya [General and theater psychology]. Saint Petersburg: KARO, 2007. 256 p.
21. Stanislavskii K.S. Rabota aktera nad soboi v tvorcheskom protsesse perezhivaniya. Dnevnik uchenika [Actor's work on himself in the creative process of experiencing. Diary of a student]. Moscow: Praim-Evroznak, 2010. 416 p.
22. Sobkin V.S. Opyt issledovaniya lichnostnykh kharakteristik studentov-akterov [The experience of studying the personal characteristics of the students actors]. In A.L. Groisman (ed). *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov tvorcheskikh vuzov [Psychological-pedagogical aspects of training of students of creative high schools]*. Moscow: GITIS Publ., 1984, pp. 22—37.
23. Sobkin V.S., Lykova T.A. Vzaimosvyaz' sposobov povedeniya v situatsiyakh frustratsii i lichnostnykh osobennosti (na materiale obsledovaniya studentov teatral'nogo kolledzha) [Relationship between behaviors in situations of frustration and personal characteristics (based on the examination of the students of the theatre College)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2014. Vol. 5 (4), pp. 62—74.

24. Sobkin V.S., Lykova T.A. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i lichnostnykh osobennostei (po materialam obsledovaniya studentov teatral'nogo kolledzha) [The relationship of emotional intelligence and personality characteristics (according to the survey of students of the theatre College)]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2015. Vol. 18 (2), pp. 56—65. doi:10.11621/npj.2015.0206
25. Sobkin V.S., Lykova T.A. Lichnostnye osobennosti pri professional'nom otbore studentov-akterov: gendernyi aspekt [Personality traits in professional selection of students-actors: gender aspect]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014. Vol. 15 (3), pp. 74—83. doi:10.11621/npj.2014.0309
26. Sobkin V.S., Lykova T.A. Osobennosti lichnostnykh izmenenii studentov na etape pervogo goda obucheniya v teatral'nom kolledzhe [Particularities of personality changes in students during the first year of study in theatrical College]. *Zhurnal Sibirskogo Federal'nogo Universiteta: Seriya «Gumanitarnye nauki»* [Journal of Siberian Federal University: Series "Humanities"], 2014, no. 7 (12), pp. 2099—2109.
27. Sobkin V.S., Lykova T.A. Psikhotehniki razvitiya odarennosti v teatral'noi pedagogike [Elektronnyi resurs] [Psychological techniques aimed to development of creativity in theatrical pedagogics]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2015. Vol. 8 (40), p. 7. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 30.01.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
28. Sobkin V.S., Feofanova T.A. Lichnostnye osobennosti studentov-akterov raznykh pokolenii: invariantnost' i izmenchivost' [Personality characteristics of the students actors of different generations: invariance and variability]. *Voprosy Psikhologii*, 2012, no. 4, pp. 32—47.
29. Tarabrina N.V. Metodika izucheniya frustratsionnykh reaktsii (picture frustration S. Rosenzweig) [The technique of studying frustration reactions (S. Rosenzweig picture frustration test)]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign psychology], 1994. Vol. 2 (2), pp. 68—77.
30. Tovstonogov G.A. O professii rezhissera [About the profession of director]. Moscow: VTO, 1967. 355 p.
31. Fishman-Borisov M.B. Stanovlenie Ya-kontseptsii v sisteme professional'nogo masterstva budushchego aktera: diss. ... kand. psikhol. nauk [Formation of self-concept in the system of professional skills of future actor. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 217 p.
32. Shibutani T. Sotsial'naya psikhologiya [Society and Personality]. Rostov-on-Don: Feniks, 1999. 546 p. (In Russ.).
33. Efros A.V. Professiya: rezhisser [Profession: Director]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 367 p.
34. Yasyukova L.A. Frustratsionnyi test S. Rozentsveiga: metod. Rukovodstvo [S. Rosenzweig's frustration test: a methodological guide]. Saint Petersburg: IMATON, 2007. 128 p.
35. Anghel I.O. Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent. *Review of Artistic Education*, 2016. Vol. 12(2), pp. 231—239. doi:10.1515/rae-2016-0028
36. 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. 388 p.

37. Corbett B.A., Gunther J.R., Comins D., Price J., Ryan N., Simon D., Schupp C.W., Rios T. Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2011. Vol. 41 (4), pp. 505—511. doi:10.1007/s10803-010-1064-1
38. Dufner M., Egloff B., Hausmann C.M., Wendland L.-M., Neyer F.J., Back M.D. Narcissistic Tendencies Among Actors: Craving for Admiration, But Not at the Cost of Others. *Social Psychological And Personality Science*, 2015. Vol. 6 (4), pp. 447—454. doi:10.1177/1948550614564224
39. Goldstein T.R., Winner E. Living in Alternative and Inner Worlds: Early Signs of Acting Talent. *Creativity Research Journal*, 2009. Vol. 21 (1), pp. 117—124. doi:10.1080/10400410802633749
40. Harlap Y. Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education*, 2014. Vol. 19 (3), pp. 217—228. doi:10.1080/13562517.2013.860098
41. Hayes P., Cantillon P., Hafler M. Discovering Emotional Honesty through Devised Theatre. *The Clinical Teacher*, 2014. Vol. 11 (2), pp. 84—87. doi:10.1111/tct.12116
42. Orzechowicz D. Privileged Emotion Managers: The Case of Actors. *Social Psychology Quarterly*, 2008. Vol. 71 (2), pp. 143—156. doi:10.1177/019027250807100204
43. Palidofsky M., Stolbach B.C. Dramatic Healing: The Evolution of a Trauma-Informed Musical Theatre Program for Incarcerated Girls. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2012. Vol. 5 (3), pp. 239—256. doi:10.1080/19361521.2012.697102
44. Panainte M., Ene D.L. Sources of the Actors' Emotions Expressed on Stage. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 2015. Vol. 7 (12), pp. 84—88.
45. Pataki S.P., Mackenzie S.A. Modeling Social Activism and Teaching about Violence against Women through Theatre Education. *Psychology of Women Quarterly*, 2012. Vol. 36 (4), pp. 500—503. doi:10.1177/0361684312462015
46. Pomerantz A.M. Who Plays the Client? Collaborating with Theater Departments to Enhance Clinical Psychology Role-Play Training Exercises. *Wiley Periodical Clinical Psychology*, 2003. Vol. 59 (3), pp. 363—368. doi:10.1002/jclp.10079
47. Shepherd L. Communication through comedy: a drama and theatre project with young people for whom English is a second language. *Support for Learning*, 2014. Vol. 29 (2), pp. 167—176. doi:10.1111/1467-9604.12055
48. Sobkin V.S., Lykova T.A. Sociometric status of Theatre College students and its relation to their personal characteristics and educational activities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015. Vol. 8 (4), pp. 155—166. doi:10.11621/pir.2015.0413
49. Sobkin V.S., Lykova T.A., Kolomiets Y.O. Dynamics of drama students' personality features at theatre college. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2016. Vol. 233, pp. 42—45. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.125
50. Turri M. A psychoanalytic perspective on theories of spectator-character and actor-character identification in the theatre: Ph. D. (Drama) thesis. Exeter, 2015. 272 p.
51. Tatar A., Sahinturk H., Saltukoglu G., Telvi S. Examination of Personality Characteristics of Theater Actors in the Framework of the Five Factor Model and Construction of their Personality. *Turk psikoloji dergisi (Turkish Journal of Psychology)*, 2013. Vol. 28 (72), pp. 1—20.