

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Т. 19, № 2

Vol. 19, no. 2

16+

2021

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет»

Главный редактор – академик РАО, д. биол. наук, профессор Ермаков П. Н.
(ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. наук, профессор Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Асмолов А. Г.
(МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Аллахвердов В. М. (СПбГУ, Санкт-Петербург)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Бондырева С. К.
(МПСУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Знаков В. В. (МГУ, Москва)

член-корреспондент РАО, д. пс. наук, профессор Карпов А. В.
(ЯрГУ, Ярославль)

академик РАО, д. пед. наук, профессор Малюфеев Н. Н.
(ИКП РАО, Москва)

д. пс. наук, профессор Марьин М. И. (МГППУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Рубцов В. В.
(МГППУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Реан А. А.
(Высшая школа экономики, Москва)

д. пс. наук, профессор Рыбников В. Ю.
(ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург)

д. пс. наук, профессор Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Черноризов А. М. (МГУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Шадриков В. Д.
(ЯрГУ, Ярославль)

Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д. пс. наук, Абакумова И. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. биол. наук, Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Белоусова А. К. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Джанерьян С. Т. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

канд. пс. наук, Дикая Л. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Кагермазова Л. Ц. (КБГУ, Нальчик)

д. пс. наук, Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Осипова А. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Рюмина Л. И. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Сидоренков А. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Щербакова Т. Н. (ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, Ростов-на-Дону)

Ответственный секретарь

– Цахилова К. О.

Технический редактор

– Проненко Е. А.

Адрес редакции:

344006, Российская Федерация, г.
Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140, ком. 114
E-mail: ncpb@sfdedu.ru

Адрес издательства:

129366, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./факс: (495) 283-55-30
E-mail: izd.kredo@gmail.com

Адрес типографии:

344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону, ул. Седова,
д. 9/15
E-mail: dsmsgroup@mail.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) от 25 сентября 2009 г.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФЦ77-37683

Подписано в печать: 20.06.2021

Дата выхода в свет: 26.06.2021

Формат 62х94/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Myriad Pro.

Печать цифровая. Усл. печ. л.

Тираж 100 экз. Заказ №

Цена свободная. 16+

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Манкова М. В.

Связь креативности и социальной адаптивности у студентов
гуманитарного профиля обучения 5

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Манукян Ф. Г., Кузьмина Т.В.

Занятия шахматами как вариант когнитивной психотерапии и способ
профилактики психозов 20

Горелов В. Ю., Круподерова И. А.

Эмоциональный интеллект юношей и девушек с выраженными
поражениями нервной системы 31

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

Mankova M. V.
Relationship of creativity and social adaptability in humanitarian students 5

CLINICAL PSYCHOLOGY

Manukyan F. G., Kuzmina T. V.
Chess classes as a variant of cognitive psychotherapy and a way of
preventing psychoses 20

Gorelov V. Yu., Krupoderova I.A.
Emotional intelligence of young men and women with severe lesions of
the nervous system..... 31

Научная статья

УДК 316.66

Связь креативности и социальной адаптивности у студентов гуманитарного профиля обучения**Мария В. Манкова**

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: mankova@sfedu.ruORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-5777>**Аннотация**

В жизни каждого человека социально-психологическая адаптация занимает существенное место. Установление наличия или отсутствия связи с креативными способностями сможет помочь ответить на вопрос: можно ли посредством развития своего творчества улучшить и качество своей социальной жизни? Креативные способности и возможности студентов могут быть поглощены различными жизненными проблемами, а также непониманием того, каким образом способности могут воздействовать на окружающую действительность и на самого человека. Новизна исследования заключается в изучении креативных способностей в рамках адаптации студентов в обществе, что является необходимой основой для их становления и развития в нем.

Был проведен теоретический обзор понятий социально-психологической адаптации, и креативности, а также эмпирическое исследование. Для подтверждения гипотезы о связи социальной адаптивности и креативных способностей были использованы следующие методики: тест социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда и тест личностной креативности Туник. Результаты были обработаны методами математической статистики в программе статистического пакета SPSS-22 и в дальнейшем интерпретированы.

В результате выявлено несколько статистически значимых корреляций между исследуемыми показателями социальной адаптации и креативности, что говорит о частичном подтверждении гипотезы о связи, и вероятной корреляции социально-психологической адаптации с другими особенностями личности у студентов гуманитарного направления. В частности, было обнаружено наличие статистически значимых корреляций между стремлением к доминированию и эмоциональным комфортом с аспектами креативности, и между любознательностью и характеристиками адаптации.

Ключевые слова

креативность, творчество, социально-психологическая адаптивность, адаптация, студенты гуманитарного профиля, высшее образование, обучение, эмоциональный комфорт, любознательность, стремление к доминированию

Для цитирования

Манкова М.В. (2021). Связь креативности и социальной адаптивности у студентов гуманитарного профиля обучения. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 19(2), 5–19.

UDC 316.66

Relationship of creativity and social adaptability in humanitarian students

Maria V. Mankova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: mankova@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-5777>

Abstract

In the life of every person, socio-psychological adaptation occupies a significant place. Establishing the presence or absence of a connection with creative abilities can help answer the question: is it possible to improve the quality of one's social life through the development of one's creativity? Creative abilities and opportunities of students can be absorbed by various life problems, as well as a lack of understanding of how abilities can affect the surrounding reality and the person himself. The novelty of the research lies in the study of creative abilities in the framework of the adaptation of students in society, which is the necessary basis for their formation and development in it. A theoretical review of the concepts of socio-psychological adaptation and creativity was carried out, as well as an empirical study. To confirm the hypothesis about the relationship between social adaptability and creative abilities, the following methods were used: the Rogers-Diamond test of socio-psychological adaptation and the Tunick personal creativity test. The results were processed by methods of mathematical statistics in the program of the statistical package SPSS-22 and further interpreted.

As a result, several statistically significant correlations were found between the studied indicators of social adaptation and creativity, which indicates a partial confirmation of the hypothesis of a connection, and a probable correlation of socio-psychological adaptation with other personality traits in students of the humanities. In particular, there

were found to be statistically significant correlations between dominance drive and emotional comfort with aspects of creativity, and between curiosity and adaptive characteristics.

Keywords

creativity, creation, socio-psychological adaptability, adaptation, humanitarian students, higher education, learning, emotional comfort, curiosity, desire for dominance

For citation

Mankova M. V. (2021). Relationship of creativity and social adaptability in humanitarian students. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 19(1), 5–19. (in Russ.).

Введение

Социальная адаптация может определять процедуру по взаимоотношениям любого человека с социальной средой, а также выражает результат его связей и самосовершенствования в обществе. При этом у студентов, являющихся особой категорией людей в обществе, присутствуют различные креативные и нестандартные способности. Связь таких креативных способностей с возможностью социальной адаптации необходимо анализировать ввиду того, что не каждый уровень способностей и креативных возможностей может расцениваться обществом как нечто полезное. Подробнее обозначим приведенные понятия. Анализом креативных способностей и социальной адаптации занимались такие современные авторы, как: Суворова Е. В., Полякова Л. С., Южакова Ю. В., Потапов Д. А., Афанасьев И. В., Овчинникова Е. В., Конева У. В., Гимадиева Л. Ш.

В научном сообществе креативность очень часто рассматривают как важный и независимый фактор, характеризующий одаренность личности. Креативность может быть определена при помощи восприимчивости к новым позициям и идеям без возможности изначального критического мышления по отношению к ним. Креативность в этом случае определяется как способность изучать и исследовать новшества и идеи вне зависимости от ранее установленных стандартов их анализа.

М. В. Романова (2019) считает, что креативность является способностью осуществлять удивление и познавать, искать решение при наличии нестандартных ситуаций, и дает возможность осуществлять нацеленность на открытие новых способностей и возможностей познавать окружающий мир и развивать свой опыт.

Согласно позиции А. А. Алейниковой (2020, с. 249) креативность имеет в своем составе три ключевых элемента:

1. Способность и умение мыслить творчески, заниматься поиском оригинальных решений, ликвидировать проблемы с опережением установленного времени, а также решать творческие задачи наиболее качественно.

2. Креативность представляет возможность управлять психологической инерцией и изменением мышления, а также принимать неожиданные решения в условиях ситуации, связанной с риском.

3. Креативность позволяет понять ключевые закономерности и особенности окружающего мира, исследовать действующие системы и объекты.

Важнейшими элементами креативности выступают, на основании позиции В. В. Байлук (2020, с. 52), следующие:

1. Рефлексия, которая дает возможность сформировать собственное сознание, предоставляющее возможность планировать и анализировать все события.

2. Целенаправленность может быть связана с общей организацией переживаемого и анализируемого опыта, и предоставляет возможность изменять окружающую среду.

М. В. Романова (2019) считает, что необходимо выделять следующие основные параметры и инструменты обеспечения креативности:

1. Оригинальность представлена как способность формировать некоторые недоступные изначально ассоциации, прогнозировать и реализовывать редкие идеи, и отвечать на все раздражители нестандартными способами и методами.

2. Проблемность позволяет выделить способность, связанную с поиском и обнаружением проблем.

3. Продуктивность дает возможность определить новые идеи, и генерировать их в нестандартных ситуациях.

4. Восприимчивость (гибкость) отражает чувствительность к разнообразным позициям и противоречиям, а также показывает способность создавать необычные и многогранные идеи, трансформируя работу применительно к новым условиям.

5. Созидательность предоставляет возможность улучшать объекты, и добавлять в них новые детали или элементы.

6. Наличие теоретической обоснованности определяется способностью личности решать все проблемы на основании анализа и синтеза.

7. Метафоричность позволяет формировать фантазию, объёмные и качественные ассоциации, применять графические или иные средства, способствующие выражению идей и мыслей.

По мнению Е. В. Суворовой (2019, с. 65) для исследования креативного мышления подходит анализ мышления, который позволяет узнать эту сторону личности у молодых людей, которые являются наиболее активными участниками развития и совершенствования представленного направления. Автор

считает, что существует два основных вида мышления. Первым видом является логическое мышление, которое может быть нацелено на одно направление, и позволяет анализировать конкретные события только с определенной точки зрения. Другой тип мышления позволяет отступать от логических соображений и побуждений, его можно направлять на несколько основных позиций.

На основании позиции Б. С. Исмакова, А. Г. Есенгелди, и А. К. Карим (2019) креативность не является некоторой особенной характерной чертой любого процесса познания, так как она будет являться глубокой характеристикой индивидуального характера у каждого человека. Авторы говорят о том, что личность невозможно сформировать физически, а можно воспитать в обществе путем воздействия. Воспитание в этом случае по мнению авторов является инструментом для образования условий, позволяющих адаптироваться среди других людей. Однако, если прямое обучение творческому мышлению невозможно ввиду субъективных и объективных причин, то можно создавать условия, которые будут стимулировать или замедлять творческую деятельность.

Д. А. Потапова и И. В. Афанасьев (2020) отмечают две основные категории факторов, которые могут создавать барьеры для развития креативного поведения: факторы ситуативного и личностного характера.

Ситуативными факторами могут быть следующие: ограничения во времени, стресс, высокая степень тревожности, желание быстро и без проблем находить конкретное решение, высокий или низкий уровень мотивации, неуверенность в своих способностях и возможностях.

Личностными факторами выступают проявление конформизма, неуверенность в собственных возможностях, или уверенность, эмоциональная подавленность, желание не использовать рискованное поведение, высокая тревожность с точки зрения личностных особенностей, и некоторые другие факторы.

Переходя к понятию социальной адаптации, стоит уточнить, что в психологии она определяется как процедура, связанная с активным приспособлением человека к социальной действительности, а также социальная адаптация отражает результат подобного процесса на практике. Другими словами, адаптация является способностью изучать и понимать человеком возможность приспосабливаться к различным позициям и требованиям, присутствующим в рамках окружающей среды и действительности. В этом случае адаптация должна происходить без внутреннего дискомфорта и конфликта, который не должен развиваться с внешней средой.

И. А. Сватова (2019, с. 77) считает, что адаптация выступает предпосылкой для построения активной деятельности и важным условием увеличения работоспособности с точки зрения фактора эффективности. В этом случае адаптация нужна для успешного функционирования и развития человека в обществе.

С. А. Савельева (2019, с. 222) полагает, что существует три основных формы адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении:

1. Адаптация формального типа. Она дает возможность изучать и получать информацию по приспособлению студента к новому социальному окружению, направлена на изучение структуры высшего учебного заведения, к исследованию процедуры обучения, требованиям и к обязанностям.

2. Адаптация общественного типа является процессом по интеграции групп студентов, обучающихся в высшем учебном заведении и объединении таких групп в единую студенческую систему и сообщество.

3. Адаптация дидактического типа затрагивает процедуру подготовки студентов к иным формам и технологиям учебной деятельности в рамках высшего учебного заведения.

Адаптация студентов, обучающихся на гуманитарных специальностях в некоторой степени отличаются от тех, кто обучается на технических и естественнонаучных направлениях. Специфические условия осуществления адаптации студентов могут быть определены условиями обучения, индивидуальными возможностями и способностями, а также отношением высшего учебного заведения к студентам, обучающимся в их стенах. Осуществление профессиональной подготовки и адаптации студентов позволяет им приобрести навыки и знания, которые в будущем будут использованы в ходе трудоустройства. Юношеский возраст позволяет воспринимать более глубоко и дифференцированно окружающую действительность, развивать свою самостоятельность, и расширять потребность в общении со своими сверстниками (Корнилова, Петрова, 2019, с. 129).

С. В. Гурьев (2019, С, 58) отмечает, что важнейшим показателем адаптации студента выступает степень адаптированности. Автор благодаря исследованию выделил три ключевых критерии адаптированности студента:

1. Возможность сформировать познавательную самостоятельность.
2. Уровень формирования ценностных ориентаций личности.
3. Система коммуникативных знаний, умений и навыков.

По мнению А. Д. Швецевой (2019, с. 726) социальная и психологическая адаптация студентов в высшем учебном заведении может быть определена через такие категории как «формирование», «присвоение», «усвоение», «изменение социального положения». Определяется она в этом случае как возможность для интеграции основных характеристик и параметров социального и личностного типа у студентов к вузовской среде и возможности использовать свои навыки и знания на практике.

Для того чтобы сформировать стратегические и тактические основы, позволяющие максимально адаптироваться студенту к обучению в высшем учебном заведении, особенно важно знать и принимать к вниманию

интересы и жизненные планы студента. Качественное и успешное решение представленных проблем позволит улучшить адаптацию и совершенствовать свою деятельность, повышать объём знаний и навыков, и тем самым войти во взрослую жизнь максимально подготовленным.

Методы

Целью проведенного эмпирического исследования было установление связи между креативностью и социальной адаптацией у студентов гуманитарного профиля обучения.

Гипотеза исследования: между показателями социально-психологической адаптивности и креативности существует связь.

Задачами исследования являлись: подбор испытуемых, выбор подходящих методик, проведение самого исследования, обработка и последующая интерпретация полученных данных.

Для проведения данного исследования было опрошено 60 человек, чей возраст варьируется от 18 до 24 лет.

Тестирование было проведено при помощи Google Forms в период с 04.05.2020 по 14.05.2020.

Для осуществления психологического тестирования было выбрано две методики: тест-опросник социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда и опросник личностной креативности Е. Е. Туник.

Методика социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда направлена на исследование ключевых особенностей социально-психологической адаптации и всех связанных с этим черт и особенностей личности. Стимульный материал представлен 101 утверждением, от третьего лица единственного числа без применения местоимений. В методике существуют 6 ключевых интегральных показателей: адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию, и эскапизм.

Диагностика личностной креативности по Е. Е. Туник дает возможность определить 4 ключевые особенности творческой личности: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску.

Далее был проведен дисперсионный и корреляционный анализ с использованием таких методов математической статистики как: непараметрический U-критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции Пирсона, в программе SPSS-22.

Результаты

Для проведения анализа возможных различий между показателями креативности у студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации, было выделено 3 группы, рассортированные по показателю адаптивности.

От 0 до 0,4 – низкая (3 человек), от 0,4 до 0,6 – средняя (23 человека), и от 0,6 и больше – высокая адаптивность (34 человека).

При применении непараметрического U-критерия Манна-Уитни удалось выявить следующие различия между подгруппами. В частности, при сравнении низкой и средней подгруппы получились следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1					
Сравнение дисперсий у студентов с низкой и средней адаптацией					
	<u>Креа- тивность</u>	<u>Любо- затель- ность</u>	<u>Во- обра- жение</u>	<u>Слож- ность</u>	<u>Склонность к риску</u>
U Манна-Уитни	16,000	29,000	18,000	16,500	10,500
Z	-1,488	-,444	-1,334	-1,452	-1,932
Асимпто- тическая значимость (2-сторонняя)	,137	,657	,182	,146	,053
Точная знч. 2*(1-сторон. знач.)	,157 ^b	,705 ^b	,211 ^b	,157 ^b	,052 ^b
а. Группирующая переменная: Уровень адаптации					
b. Не скорректировано на наличие связей.					

Критерий показал, что у подгрупп с низкой и средней адаптивностью нет статистически значимых различий в проявлении их креативных показателей. Данный результат может быть недостоверным, в силу большой разницы в количестве испытуемых в выборках.

Далее будет рассмотрены результаты дисперсионного анализа между студентами со средней и с высокой адаптивностью (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение дисперсий у студентов с средней и высокой адаптацией

	<u>Креатив-</u> <u>ность</u>	<u>Любо-</u> <u>затель-</u> <u>ность</u>	<u>Вообра-</u> <u>жение</u>	<u>Слож-</u> <u>ность</u>	<u>Склон-</u> <u>ность</u> <u>к риску</u>
U Манна-Уитни	280,000	293,000	331,500	287,000	247,000
Z	-1,807	-1,601	-,971	-1,696	-2,349
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,071	,109	,331	,090	,019

У данных подгрупп существуют статистически значимые различия по такому показателю креативности, как склонность к риску.

Последнее сравнение дисперсий – между подгруппами студентов с низкой и с высокой социальной адаптивностью (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение дисперсий у студентов с низкой и высокой адаптацией

	<u>Креатив-</u> <u>ность</u>	<u>Любо-</u> <u>затель-</u> <u>ность</u>	<u>Вообра-</u> <u>жение</u>	<u>Слож-</u> <u>ность</u>	<u>Склон-</u> <u>ность</u> <u>к риску</u>
U Манна-Уитни	38,000	44,500	39,500	48,000	34,000
Z	-,724	-,363	-,642	-,168	-,952
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,469	,716	,521	,867	,341

Таблица 3

Сравнение дисперсий у студентов с низкой и высокой адаптацией

	Креатив- ность	Любо- затель- ность	Вообра- жение	Слож- ность	Склон- ность к риску
Точная знч. 2*(1-сторон. знач.)	,507 ^b	,733 ^b	,542 ^b	,896 ^b	,376 ^b
а. Группирующая переменная: Уровень адаптации					
b. Не скорректировано на наличие связей.					

В данном случае не было выявлено статистически значимых различий. Как уже было упомянуто выше, данный результат может быть следствием большой разницы в количестве испытуемых.

В полученных результатах есть только одно значимое различие: по склонности к риску у студентов со средней и с высокой адаптацией, оставшиеся признаки не имеют существенных расхождений по показателям креативности.

Далее будут рассмотрены результаты корреляционного анализа, с применением коэффициента корреляции r -Пирсона, проведенного для проверки гипотезы о наличии связей между показателями креативности и социально-психологической адаптивности.

В результатах анализа удалось выявить следующие значимые корреляции при r , достигающем уровня статистической значимости $p < 0,05$:

- Слабая связь между стремлением к доминированию и склонностью к риску, при $r = 0,28$.
- Слабая связь между эмоциональным комфортом и склонностью к риску, при $r = 0,27$.
- Слабая связь между адаптацией и любознательностью, при $r = 0,27$.
- Слабая связь между интернальностью и любознательностью, при $r = 0,26$.
- Слабая связь между эмоциональным комфортом и любознательностью, при $r = 0,26$.

Также были выявлены следующие высокосignимые корреляции при r , достигающем уровня статистической значимости $p < 0,01$:

- Средняя связь между стремлением к доминированию и сложностью, при $r = 0,51$.
- Умеренная связь между стремлением к доминированию и любознательностью, при $r = 0,33$.

– Умеренная связь между стремлением к доминированию и склонностью к риску, при $r = 0,28$.

Обсуждение результатов

Дисперсионный анализ выявил одно значимое различие по такой характеристике у студентов с высоким и средним уровнем адаптивности как склонность к риску.

Наиболее сильная и достоверная корреляционная связь, выявленная в данном исследовании – это связь между стремлением к доминированию и сложностью. Именно такая характеристика социальной адаптации как стремление к доминированию имеет больше всего связей, согласно результатам анализа. Можно предположить, что тем, кто стремится к власти, необходимо уметь как можно больше, чтобы воплощать свою потребность властвования. Для того, чтобы быть успешным руководителем могут потребоваться и иные качества.

Связь эмоционального комфорта с любознательностью и склонностью к риску может быть объяснена тем, что человек, испытывающий себя комфортно в обществе, будет испытывать меньшее количество стресса, и получение знаний может казаться ему менее трудной задачей. Касательно риска, у такого человека может быть менее высокий порог его понимания, что такое риск, эти люди могут считать риском потенциально более опасные вещи.

Помимо обнаруженной связи любознательности со стремлением к доминированию, и степени эмоционального комфорта, была также установлена связь любознательности с адаптивностью и интернальностью. Любопытный человек, вероятно, может учитывать больше элементов в различных ситуациях, что может потенциально объяснить связь с внутренним локусом контроля. Такой человек возможно знает больше путей реализации в социуме, что предпологаемо объясняет связь с адаптивностью.

Среди смежных исследований, результаты которых перекликаются с полученными, можно выделить следующие:

Похожие результаты, фиксирующие низкий уровень связей показателей креативности и адаптивности, уже так же были установлены и за рубежом (Kinga & Szamosközi, 2012) (Mouchiroud & Bernoussi, 2008). Такой показатель креативности, как оригинальность, может быть также связан с большим уровнем социальной адаптивности (Gryazeva-Dobshinskaya et al., 2020). Более высокие показатели креативности могут быть также связаны с более высокой успеваемостью, что может способствовать более успешной адаптации в учебном заведении (Anonymus, 2012). Однако и успешная адаптация в обществе может способствовать творческому процессу (Ashton-James, Chartrand, 2009).

Креативность в рамках социума помогает снизить стресс с течением времени (Orkibi, 2021), однако в напряженные моменты творческий процесс

может уступать процессу интеллектуальному (Yakymchuk et al., 2019), что означает, что в критические моменты студенты могут поступать уже известными им способами, а не создавать новые. Возможным решением здесь способна стать мысленная проработка напряженных ситуаций до того, как они случатся на самом деле. Но в целом творчество так же может выступать важным помощником адаптации в обществе (Sozinov et al., 2021, Bultseva et al., 2021).

Данное исследование позволило установить наличие значимых связей между креативностью и социально-психологической адаптивностью, исходя из этого можно предположить, что развивая креативность, возможно повысить и успешность социальной адаптации, однако для подтверждения данного предположения следует провести более подробные исследования, с проведением соответствующих мероприятий по развитию одной или обеих характеристик.

Литература

- Алейникова, А. А. (2020). Формирование и мониторинг самооценки креативных способностей студентов среднего профессионального образования. *Педагогический вуз в социокультурном и образовательном пространстве региона*, 246-251.
- Байлук, В. В. (2020). О креативно-ориентированном профессиональном образовании. *Педагогическое образование в России*, 2, 51-65.
- Гурьев, С. В. (2019). Трудности социальной адаптации студентов-первокурсников. *Физическая культура и спорт в системе профессионального образования: опыт и инновационные технологии физического воспитания*, 58-60.
- Исмакова, Б. С., Есенгелди, А. Г., и Карим, А. К. (2019). Развитие творческих способностей у студентов в процессе обучения. *Психология в системе социально-производственных отношений*, 62-65.
- Корнилова, А. Г., и Петрова, С. Ф. (2019). Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников в университете. *Проблемы современного педагогического образования*, 62-2, 128-130.
- Потапов, Д. А., и Афанасьев, И. В. (2020). Развитие креативности личности в системе непрерывного образования. *Bulletin of the International Centre of art and Education*, 1.
- Романова, М. В. (2019). Связь творческих способностей и интеллекта у молодежи. *Общество: социология, психология, педагогика*, 11.
- Савельева, С. А. (2019). Социально-психологическая адаптация студентов. *Теория и практика модернизации научной деятельности*, 221-225.
- Сватова, И. А. (2019). Факторы социально-психологической адаптации студентов. *Психология в моей будущей профессии*, 75-80.

- Суворова, Е. В., Полякова, Л. С., и Южакова, Ю. В. (2019). Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов. *Мир науки. Педагогика и психология*, 7(1).
- Швецова, А. Д. (2019). Целеполагание как фактор организации социальной адаптации студентов. *Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения*, 725-730.
- Anonymous, (2012). The relationship between Creativity and Social Adaptively with the Academic Performance of the High School Students in Zanjan City. *Journal of Educational Administration Research Quarterly*, 3(10), 15-28.
- Ashton-James, C. E., & Chartrand, T. L. (2009). Social cues for creativity: The impact of behavioral mimicry on convergent and divergent thinking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 1036-1040. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.030>.
- Bultseva, M. A., & Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256–264.
- Gryazeva-Dobshinskaya, V. G., Dmitrieva, Y. A., Korobova, S. Y., & Glukhova, V. A. (2020). Children's Creativity and Personal Adaptation Resources. *Behavioral Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.3390/bs10020049>
- Kinga, S., & Szamosközi, S. (2012). Relationship between social creativity and social intelligence, and their cognitive correlates, *Transylvanian Journal of Psychology (Erdélyi Pszichológiai Szemle)*, 39–62.
- Mouchiroud, C., & Bernoussi, A. (2008). An empirical study of the construct validity of social creativity. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 372-380. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.008>.
- Orkibi, H. (2021). Creative Adaptability: Conceptual Framework, Measurement, and Outcomes in Times of Crisis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588172>
- Sozinov, A. A., Bakhchinaa A. V., & Alexandrov Y. I. (2021). The Way of Learning Preserved in The Structure of Individual Experience Shapes Task-Switching: Implications for Neuroscience and Education. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. <http://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-291-299>
- Yakymchuk, B. A., Yakymchuk, I. P., Vakhotska, I. O. Sundukova, I. V., & Lohvinova, Y. O. (2019). The Impact of Creativity and Intelligence on the Social Adaptation of the Students of the Faculty of Physical Education. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 7(4), 188-199. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2019.07.03.17>

References

- Aleinikova, A. A. (2020). Formation and monitoring of self-assessment of creative abilities of students of secondary vocational education. *Pedagogical university in the socio-cultural and educational space of the region*, 246-251.
- Bailuk, V. V. (2020). About creative-oriented professional education. *Pedagogical education in Russia*, 2, 51-65.
- Guriev, S. V. (2019). Difficulties of social adaptation of first-year students. *Physical culture and sport in the system of vocational education: experience and innovative technologies of physical education*, 58-60.
- Ismakova, B. S., Yesengeldi, A. G., & Karim, A. K. (2019). Development of creative abilities of students in the learning process. *Psychology in the system of social and industrial relations*, 62-65.
- Kornilov, A. G., & Petrova, S. F. (2019). Socio-psychological adaptation of first-year students at the university. *Problems of modern teacher education*, 62-2, 128-130.
- Potapov, D. A., & Afanasiev, I. V. (2020). Development of personality creativity in the system of continuous education. *Bulletin of the International Center of Art and Education*, 1.
- Romanova, M. V. (2019). Relationship between creativity and intelligence in young people. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 11.
- Savelyeva, S. A. (2019). Socio-psychological adaptation of students. *Theory and practice of modernization of scientific activity*, 221-225.
- Svatova, I. A. (2019). Factors of socio-psychological adaptation of students. *Psychology in my future profession*, 75-80.
- Suvorova, E. V., Polyakova, L. S., & Yuzhakova, Yu. V. (2019). Model of development of professional and personal potential of students. *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 7(1).
- Shvetsova, A. D. (2019). Goal-setting as a factor in the organization of social adaptation of students. *Modern Vectors of Education Development: Actual Problems and Promising Solutions*, 725-730.
- Anonymous, (2012). The relationship between Creativity and Social Adaptively with the Academic Performance of the High School Students in Zanjan City. *Journal of Educational Administration Research Quarterly*, 3(10), 15-28.
- Ashton-James, C. E., & Chartrand, T. L. (2009). Social cues for creativity: The impact of behavioral mimicry on convergent and divergent thinking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 1036-1040. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.030>.
- Bultseva, M. A., & Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256–264.
- Gryazeva-Dobshinskaya, V. G., Dmitrieva, Y. A., Korobova, S. Y., & Glukhova, V. A.

- (2020). Children's Creativity and Personal Adaptation Resources. *Behavioral Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.3390/bs10020049>
- Kinga, S., & Szamosközi, S. (2012). Relationship between social creativity and social intelligence, and their cognitive correlates, *Transylvanian Journal of Psychology (Erdélyi Pszichológiai Szemle)*, 39–62.
- Mouchiroud, C., & Bernoussi, A. (2008). An empirical study of the construct validity of social creativity. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 372–380. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.008>.
- Orkibi, H. (2021). Creative Adaptability: Conceptual Framework, Measurement, and Outcomes in Times of Crisis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588172>
- Sozinov, A. A., Bakhchina, A. V., & Alexandrov Y. I. (2021). The Way of Learning Preserved in The Structure of Individual Experience Shapes Task-Switching: Implications for Neuroscience and Education. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. <http://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-291-299>
- Yakymchuk, B. A., Yakymchuk, I. P., Vakhotska, I. O. Sundukova, I. V., & Lohvinova, Y. O. (2019). The Impact of Creativity and Intelligence on the Social Adaptation of the Students of the Faculty of Physical Education. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 7(4), 188–199. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2019.07.03.17>

Научная статья

УДК 159.97

Занятия шахматами как вариант когнитивной психотерапии и способ профилактики психозов

Фрида Г. Манукян

Южный федеральный университет

E-mail: manukyan.fri@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9099-7320>

Татьяна В. Кузьмина

МБОУ ЦО № 58 "Поколение будущего"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5746-6173>

Аннотация

Современная жизнь немыслима без стрессов и ситуаций, из-за которых трудно, а порой невозможно обходиться без психолога или психотерапевта. Порой нервная система человека перестает должным образом функционировать, что приводит к серьезным проблемам для его здоровья. Психоз одна из самых трудных для решения проблем современной жизни, так как касается достаточно большого количества людей, живущих на земле. Иногда ситуация настолько серьезная, что без применения лекарственной терапии не обойтись. Однако известны альтернативные варианты, которые способствуют уменьшению влияния психоза на человека, одним из таких способов служит когнитивная терапия, в ходе которой человек учится логически анализировать свое внутреннее состояние и учится бороться с беспокоящими его симптомами логическим путем. В данной статье доказывается предположение, что правильно организованные занятия шахматами могут быть вариантом когнитивной терапии и профилактики психозов. Произведен анализ различных исследований о положительном влиянии занятий шахматами в области психологии и психотерапии, разобрано определение психоза, дано четкое представление каким образом профессиональные или любительские занятия шахматами могут уменьшить влияние психоза и служить ее профилактикой. В статье также рассматривается, как занятия шахматами положительно влияют на развитие когнитивных функций индивида. Важно также отметить, что полностью заменить прием лекарственных препаратов только занятиями нельзя, но частичной ее заменить в некоторых случаях возможно, также возможно и комплексное использование занятий шахматами с приемом лекарственных препаратов.

Ключевые слова

психоз, профилактика психоза, когнитивная психотерапия, когнитивные способности, мозговая активность, процесс мышления, организация занятий, занятия шахматами, психические болезни, реабилитация.

Для цитирования

Манукян Ф. Г., Кузьмина Т. В. (2021). Занятия шахматами как вариант когнитивной психотерапии и способ профилактики психозов. Северо-Кавказский психологический вестник, 19(2), 20–30.

UDC 159.97

Chess classes as a variant of cognitive psychotherapy and a way of preventing psychoses

Frida G. Manukyan

Southern Federal University

E-mail: manukyan.fri@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9099-7320>

Tatiana V. Kuzmina

MBOU TsO No. 58 "Generation of the Future"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5746-6173>

Abstract

Modern life is unthinkable without stress and situations, because of which it is difficult and sometimes impossible to do without a psychologist or psychotherapist. Sometimes the human nervous system stops functioning properly, which leads to serious health problems. Psychosis is one of the most difficult to solve the problems of modern life, as it concerns a large number of people living on earth. Sometimes the situation is so serious that it is impossible to do without the use of drug therapy. However, there are alternative options that help reduce the effect of psychosis on a person, one of such methods is cognitive therapy, during which a person learns to logically analyze his internal state and learns to deal with the symptoms that bother him in a logical way. This article proves the assumption that properly organized chess lessons can be a variant of cognitive therapy and prevention of psychosis. The analysis of various studies on the positive influence of chess in the field of psychology and psychotherapy is carried out, the definition of psychosis is analyzed, a clear idea is given of how professional or amateur chess lessons can reduce the influence of psychosis and serve as its prevention. The article also examines how chess lessons have a positive

effect on the development of an individual's cognitive functions. It is also important to note that it is impossible to completely replace the intake of medications only with classes, but it is possible to partially replace it in some cases, it is also possible to use the complex use of chess with the intake of medications.

Keywords

psychosis, prevention of psychosis, cognitive psychotherapy, cognitive abilities, brain activity, thinking process, organization of classes, chess lessons, mental illness, rehabilitation.

For citation

Manukyan F. G., Kuzmina T. V. (2021). Chess classes as a variant of cognitive psychotherapy and a way of preventing psychoses. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 19(1), 20–30. (in Russ.).

Введение

Впервые термин «психоз» был применен впервые в 1845 г. представителем романтической школы бароном Эрнстом фон Фейхтерслебеном, для обозначения проявлений психической болезни (Александрова, 2018).

В это же время существовало понятие «невроза», которое применялось исключительно для определения поражений центральной нервной системы, хотя они могли в определенном случае вызвать эти же проявления. В XX веке смысл термина «невроз» кардинально изменился и его стали применять к психопатологическим состояниям без органического поражения нервной системы. Существует афоризм: «Любой психоз – это в то же время невроз, так как любое вмешательство в высшую нервную деятельность проявляется изменением психики, но всякий невроз не есть равным образом психоз».

Существует несколько отличающихся друг от друга определений психоза. Иван Петрович Павлов дал такое определение психоза: «психоз – явное, выраженное нарушение психической деятельности, при котором психические реакции грубо противоречат реальной ситуации» (Павлов, 1954), которое отражается в расстройстве восприятия реального мира и дезорганизации поведения. По мнению Зигмунда Фрейда, психоз – это одно из трех возможных нарушений структуры психического аппарата, наряду с неврозом и перверсией. С точки зрения Карла Густава Юнга, психоз – это затопление индивидуального сознания архетипическими бессознательными содержаниями. Жак Лакан продолжил развивать идеи Фрейда, описывая психоз как особый (отличный от невроза и перверсии) способ вхождения субъекта в язык.

При психозе происходит нарушение процесса мышления, вся цепочка рассуждений становится непродуктивной, хаотичной, и бесцельной. При психозе

изменяется темп, стройность речи, она становится совершенно непонятной и лишенной смысла. Как следствие, психоз приводит к патологическим суждениям (бред, сверхценные идеи), которые приводят личность к изоляции от общества. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения около 2 % населения земли страдают каким-либо видом психозов (Крайг, 2020). Однако, предоставить точные данные не представляется возможным, так как диагностика и классификация заболевания имеет существенные расхождения в различных источниках.

По причинам возникновения психозы можно разделить на внутренние и внешние. К внутренним относятся: шизофрения, шизотипическое расстройство; к внешним: алкогольные психозы, послеродовые психозы.

Важно отметить, что при психозе происходит нарушение когнитивных способностей мозга. Лев Семенович Выготский относит когнитивные способности к высшим психическим функциям, которые произвольно формируются и развиваются при жизни человека в социуме. Выготский говорит о том, что «высшие психологические функции» формируются на основе «натуральных психологических функций», за счет опосредствования их «психологическими орудиями», например, знаками (Выготский, 1982–1984).

Теоретическое обоснование

Восстановление и укрепление когнитивных способностей служит мощнейшим оружием для профилактики психоза. К этому выводу пришли исследования, проведенные Эдвардом Пармели Моррисоном и его коллегами, которые в 2003 провели эксперимент. Они наблюдали за поведением людей с различными диагнозами, в том числе с шизофренией, входящие в группу риска возникновения психоза и которые не принимали лекарства, из-за резистентности. В результате наблюдения было выявлено, что у многих из них, применяющих когнитивную терапию без приема лекарственных препаратов, значительно уменьшились появления психозов, по сравнению с теми, кто не использовал когнитивную терапию и не принимал лекарственные препараты (Lazarus, 2017).

Когнитивная терапия – это форма психотерапии, основанная на предположении, что в основе психического расстройства и психологических проблем лежат логические ошибки мышления. В ходе когнитивной психотерапии пациентов учат решать проблемы логически и находить выходы из ситуаций, прежде казавшихся им непреодолимыми, при этом переосмысливая и корректируя свое мышление.

Когнитивный терапевт помогает личности учиться мыслить и действовать более реалистично и адаптивно, тем самым устраняя беспокоящие его симптомы. Например, если человек слышит голоса, то в ходе когнитивной

терапии он осознает, что голоса ему кажутся. Логическая корректировка мышления учит осознавать проблемы и решать их. Следовательно, развитие и укрепление логического мышления, является действенным методом усиления когнитивной терапии.

Для укрепления и развития логического мышления лучшим средством, по мнению автора, являются занятия шахматами. В психотерапии занятия шахматами изучались многими учеными, разработана методика шахматной терапии, которая применяется для исцеления внутренних конфликтов и осознания причинно-следственных явлений, а также является формой гештальт-терапии (Кентлер, 2018).

В педагогике и психологии интересно исследование Степченко Л. Г. шахматотерапии, как метода реабилитации детей-инвалидов посредством игры в шахматы (Степченко, 2018). При регулярных занятиях шахматами дети получают новые знания, расширяют кругозор, развивают внимание, логику, память. Встречается опыт использования шахматных фигур в деятельности по развитию различных способностей у ребенка педагогом-психологом.

Помимо прочего, эффективность использования в психокоррекции шахмат доказана в многочисленных экспериментах. Например, методика Виктора Кирилловича Зарецкого. Данная методика направлена на развитие способности мыслительных операций, действию «в уме», идеальным материалом для которой является игра в шахматы. По мере усложнения шахматных заданий наряду с этой способностью начинают развиваться и другие способности, в чем и состоит основной замысел (Зарецкий, 2018).

Занятия шахматами как метод диагностики внутреннего состояния человека

Психиатр Марков говорит о том, что любое средство психологии и педагогики возможно использовать как терапию. Также он утверждает, что занятия шахматами можно использовать и как психотерапию, и как метод диагностирования.

«Вот перед вами шахматная доска и мы начинаем разговаривать: как вы реагируете, почему реагируете именно так? Можно и не играть, даже из разговора о шахматах выясняется многое. Например, один сосед мне говорит: «Я дам 1000 левов тому, кто скажет мне, что с моим сыном». А у его сына психиатрический диагноз. Отвечаю ему: «Я тебе без денег скажу. Приходи, поиграем в шахматы». «Нет, – отвечает он, – я уже отказываюсь думать». И на этом все заканчивается. Если ты не хочешь думать, то чего ожидаешь достичь в этом мире? Мозг – это машина для выживания. Мы постоянно собираем информацию, обрабатываем ее, принимаем решения, действуем. В любой момент машина крутится. Когда мы ставим шахматную доску перед человеком, это

некая стандартизированная ситуация. Каждый реагирует на нее определенным образом. Психотерапевт оценивает реакции и действует. Например, если человек говорит: «Это не для меня, это сложная игра», – это означает комплекс неполноценности. Хочет ли этот человек поднять свою самооценку? Если хочет, то добро пожаловать» (Вершинин, 2019).

Используя шахматы и тренируя шахматные навыки возможно проектировать моделировать свой тип мышления, оказывать положительное влияние на различные заболевания – от депрессий, болезни Альцгеймера до психозов. Во время шахматной партии формируется процессы самопознания и познания окружающего мира. Занимаясь игрой в шахматы, вы узнаете не только себя, но и вашего партнера по игре (Euve, 1958).

Для диагностики и решения проблем с людьми вокруг, работа ведется так: «Мы расчерчиваем схемы, называемые шахматограммы, в них люди отмечаются кружочками, а взаимоотношения между ними как шахматная доска. Например, чертим по одной доске я, моя пациентка, ее муж, двое ее взрослых сыновей. Я спросил ее, на какой шахматограмме она чувствует себя самой любимой. Она ответила: «На доске с тобой», после чего заплакала. Она плачет, потому что не чувствует себя любимой своими самыми близкими людьми. Постепенно, благодаря терапии, ситуация у нее изменилась. Она уже чувствует любовь к себе» (Bunge, 2020).

Кроме того, на занятиях шахматами возможно использование живых фигур. Для этого на игровом поле 5х5 метров участники становятся фигурами. Занятия шахматами здесь приобретает коллективное значение. И для того, чтобы сделать верный ход, необходимо посоветоваться, научиться находить общий язык с другими игроками. Наш жизненный опыт можно сравнить с шахматной партией, когда мы зачастую имеем возможность победить и соревноваться с соперниками. Но для такого варианта занятий важнейшим условием является конкретность, ясность и понятность правил игры. Если мы вспомним теорию Грегори Бейтсона, то мы неизбежно придем к выводу, что противоречивые правила приводят к смещению рассудка. Данный тезис гласит о том, что «Не у мозга расстроенная биохимия, а социальные условия предлагают противоречивые правила – в семье, в обществе. И человек, пытаясь построить свои ходы и стратегии по этим запутанным правилам, приходит в тупик. В такой игре и играй, и не играй, можно сделать ошибку и получить упрек. Это создает дискомфорт, от которого человек, в конце концов, доходит до психиатрии» (Барский, 2016).

Довольно часто занятие шахматами рассматривается как упрощенная парадигма человеческого социума. Связано это с тем, что занятия успешно совмещают в себе компоненты новизны и традиционности, формируют способности предвидения событий, указывают на причинно-следственную

связь, дают огромную возможность для проектирования различных задач. Характер занятий шахматами таков, что они способствуют снижению эмоционального напряжения, а соответственно и снижению количества психозов [Рид, Мошер, Бенталл, 2018].

Эмил Марков проводил различные исследования в области психиатрии и его исследования показали следующее: люди нуждаются не столько в лечении, сколько в обучении. Представьте себе жизнь как партию шахмат (есть такая книга Гарри Каспарова). Вы вступаете в жизнь, вам показывают приблизительно, как ходят фигуры и оставляют вас. И у вас начинается проигрыш за проигрышем. Вы чувствуете себя раздавленным, отчаянным, теряете желание играть. Но вместо того, чтобы с вами поговорили, поддержали вас и показали, как выигрывать, вас отводят к психиатру, так как вы в депрессии. Дают вам лекарства и вводят в колею «ты болен, пей лекарства и жди выздоровления».

Доказано, что психотерапия шахматными играми как метод касается структурированных ситуаций с конкретно установленными инструкциями. При данном виде психотерапии сочетается воспитательная, образовательная, состязательная, творческая и коммуникативная составляющая. Занятия шахматами предоставляет достаточную область деятельности для осознания себя как развивающейся личности, креативного самовыражения, это способствует также развитию памяти и вниманию, быстрого решения различных задач и развитие навыка совместной деятельности.

Шахматные занятия, как мы уже говорили, выступает в роли тренажера мозговой активности, который увеличивает его интеллектуальные способности и мыслительные операции. В ходе проигрывания партии осуществляется одновременная и синхронная работа обеих полушарий мозга, вследствие чего отмечается интенсивное становление как логического, так и абстрактного, интуитивного мышления. Благодаря занятиям шахматами в деятельность включается левое полушарие мозга, отвечающее за логический компонент, построение грамотных и последовательных цепочек. Не менее значима и работа правого полушария, которое отвечает за моделирование и создание возможных ситуаций, что влияет на развитие пространственного воображения. Умение предугадывать и прогнозировать события, стремление просчитать все возможные варианты и исходы игры, умение принимать оперативные решения и делать значительные решающие ходы – вот основные навыки, которые получает шахматист в процессе игры.

Цели использования занятий шахматами как варианта когнитивной терапии

Шахматные занятия дают возможность установить психотерапевтический контакт с человеком, испытывающим психозы на понятном для него

интеллектуальном уровне с учетом особенностей развития, основных и сопутствующих диагнозов, эмоциональных и поведенческих патологий (Гаррабе, 2000).

Основной целью использования занятий шахматами в ключе их применения как варианта когнитивной психотерапии и профилактики психозов:

- положительное восприятия себя;
- повышение самооценки личности;
- развитие и поддержание интереса к сознательным занятиям в свободное время;
- развитие способностей концентрации внимания;
- улучшений различных сторон памяти;
- усвоение новых конфигураций актуального навыка;
- развитие коммуникации и умения совместного сотрудничества;
- развитие способности достигать поставленные цели;
- формирование умения предусматривать возможные способы развития событий при совершении конкретных операций.

Шахматиста с большим опытом игры всегда будет отличать существенная выносливость, работоспособность, стойкость и способность сконцентрироваться на задании в непростых условиях. На кружки или секции записываются дети, отличающиеся умственными и физическими способностями. Однако, со временем они становятся более усидчивыми и целеустремленными. Как показывает практика, без данных умений достичь успеха на соревнованиях бывает крайне трудно. Не зависимо от того, как в игре происходит смена приоритетов необходимо сохранять. Как бы ни разворачивались события на доске, необходимо оставаться уравновешенным и доиграть партию до конца.

Продолжительное обучение занятиям шахматами развивает чувство времени, так как за одну партию приходится обдумывать не одну сотню возможных ходов. В некоторых случаях, когда игра происходит в форме «блиц» партия длится всего несколько минут (Исаев, 2017).

Способность принимать решения в ситуациях короткого срока может быть полезной и при сдаче экзамена, и на олимпиаде, и в повседневной жизни. ограниченного времени пригодится и на экзаменах, и на олимпиадах, и в жизни.

На занятии по обучению в игре шахматами обучающиеся приобретают умения проведения аналогий, оценки условий и обстоятельств игры, а также последствий каждого хода и действия.

Заключение

Таким образом, для эффективного укрепления и развития логического мышления при занятии шахматами необходимо:

- иметь сохранный интеллект;

- выработать интерес к игре;
- заниматься по 2 часа не менее 3 раз в неделю;
- заниматься не менее 1 года под руководством опытного тренера;
- добиться профессионального рейтинга (от 1100 РШФ / ФИДЕ) и постоянно его повышать.

При соблюдении данного алгоритма занятия шахматами могут быть вариантом когнитивной терапии, так как корректировка дефектов мышления будет происходить автоматически. Человек сам сможет осознать беспокоящие его проблемы и научиться решать их логическим путем, что естественным образом отразится и на его физическом, и психическом здоровье.

Литература

- Александрова Ю. И. (2018). *Психофизиология*. СПб.: Питер.
- Барский В. Г. (2016). *Шахматная школа*. СПб.: Поляндрия; М.: Библиотека РШФ.
- Вершинин, М. А. (2019). *Педагогическая система формирования логического мышления обучаемых на основе шахматного материала*. Волгоград: ВГАФК, 182 с.
- Гаррабе Ж. (2000). *История шизофрении*. Москва: Монография.
- Выготский Л. С. (1997). *Воображение и творчество в детском возрасте*. СПб.: СОЮЗ.
- Выготский Л. С. (1982). *Сборник сочинений: В 6 т. Т.2 Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
- Крайг Г. (2020). *Психология развития*. СПб.: Питер.
- Модели безумия: Психологические, социальные и биологические подходы к пониманию шизофрении* (2018). Ставрополь: Возрождение.
- Зарецкий В. К. (2018). *Шахматы для общего развития и коррекции его нарушений: рефлексивно-деятельностный подход. Психическое здоровье и образование*. Сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века».
- Ильин Е. П. (2018). *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер.
- Исаев Д. Н. (2017). *Психопатология детского возраста*. СПб.: СпецЛит.
- Кентлер А. (2018). *Шахматный букварь*. СПб.: Образование – Культура.
- Павлов И. П. (1954). *О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах*. Москва: Государственное издательство медицинской литературы.
- Рубинштейн С. Л. (1998). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
- Степченко Л. Г. (2018). *Шахмотерапия как метод реабилитации детей-инвалидов*. Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник.
- Bunge, S. A. (2020). Immature frontal lobe contributions to cognitive control in

children evidence from fMRI. *Neuron*.

Chalmers, D. (2016). *The Conscious Mind: in Search of Fundamental Theory*. New York: Oxford University Press.

Euve, M. (1958). *The Logical Approach to Chess*. London: Pitman.

Henry, J. P. (1986). *Neuroendocrine patterns of emotional response*. Biological foundations of emotion.

Lazarus, R. S. (2017). Progress on cognitive motivation-relational theory of emotion. *Am. Psychologist*, 46, 819.

Petsche, H. (2018). EEG-aspects of cognitive processes: A contribution to the proteuslike nature of consciousness. *Int. J. Psychophysiol*, 33, 199.

Tresohlava, Z. (1982). *Lehka mozková dysfunkce u detském věku*. Praha: Avicenum.

References

Aleksandrova Yu. I. (2018). *Psychophysiology*. SPb.: Piter.

Barsky V. G. (2016). *Chess school*. St. Petersburg: Polyandria; M.: RCF Library.

Bunge, S. A. (2020). *Immature frontal lobe contributions to cognitive control in children evidence from fMRI*. *Neuron*.

Chalmers, D. (2016). *The Conscious Mind: in Search of Fundamental Theory*. New York: Oxford University Press.

Craig G. (2020). *Psychology of development*. SPb.: Peter.

Euve, M. (1958). *The Logical Approach to Chess*. London: Pitman.

Garrabe J. (2000). *History of schizophrenia*. Moscow: Monograph.

Henry, J. P. (1986). *Neuroendocrine patterns of emotional response*. Biological foundations of emotion.

Ilyin E. P. (2018). *Emotions and feelings*. SPb.: Peter.

Isaev D. N. (2017). *Psychopathology of childhood*. St. Petersburg: Special Lit.

Kentler A. (2018). *Chess primer*. St. Petersburg: Education - Culture.

Lazarus, R. S. (2017). Progress on cognitive motivation-relational theory of emotion. *Am. Psychologist*, 46, 819.

Models of insanity: Psychological, social and biological approaches to understanding schizophrenia (2018). Stavropol: Revival.

Pavlov I. P. (1954). *On the types of higher nervous activity and experimental neuroses*. Moscow: State publishing house of medical literature.

Petsche, H. (2018). EEG aspects of cognitive processes: A contribution to the proteuslike nature of consciousness. *Int. J. Psychophysiol*, 33, 199.

Rubinstein S. L. (1998). *Fundamentals of General Psychology*. SPb.: Piter.

Stepchenko L. G. (2018). *Chess therapy as a method of rehabilitation of disabled children*. Social services for families and children: scientific and methodological collection.

Tresohlava, Z. (1982). *Lehka mozková dysfunkce and detském věku*. Praha: Avicenum.

- Vershinin, M. A. (2019). *Pedagogical system for the formation of students' logical thinking on the basis of chess material*. Volgograd: VGAFK, 182 p.
- Vygotsky L. S. (1982). *Collection of works: In 6 volumes. V.2 Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogy.
- Vygotsky L. S. (1997). *Imagination and creativity in childhood*. St. Petersburg: SOYUZ.
- Zaretsky V. K. (2018). *Chess for general development and correction of its disorders: a reflexive-activity approach. Mental health and education*. Collection of scientific articles based on materials of the II Congress "Mental health of a person of the XXI century".

Научная статья

УДК 159.91

Эмоциональный интеллект юношей и девушек с выраженными поражениями нервной системы**Вадим Ю. Горелов, Ирина А. Круподерова***

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

*E-mail: ikrufor@gmail.com*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-5036>**Аннотация**

В настоящей статье представлены результаты сравнительного исследования по изучению показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек с нарушениями нервной системы, имеющих диагноз «Органические поражения нервной системы», «ДЦП», «Эпилепсия». В качестве основной выборки выступили юноши и девушки с нарушениями нервной системы (59 человек) в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в Новочеркасском технологическом техникуме-интернате. Средний возраст респондентов - 21,5 лет. В рамках эмпирического исследования нами были использованы следующие методики: 1. Опросник «Эмоционального интеллекта» (ЭМИН) Д.В. Люсина, 2. методика по оценке «Эмоционального интеллекта» (EQ) Н. Холла, 3. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова, 4. Методика СМОЛ (сокращенный вариант ММРІ). В рамках статистической обработки данных для исследования достоверности различий нами был использован Н-критерий Краскала-Уоллиса. В ходе исследования было выявлено, что существуют различия в специфике проявления параметров эмоционального интеллекта у юношей и девушек, с различными болезнями нервной системы относительно выраженности различных показателей эмоционального интеллекта, формально-динамических свойств индивидуальности (в рамках психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сфер), индексов психомоторной активности, интеллектуальной активности, коммуникативной активности, общей активности, общей эмоциональности, общей адаптивности, а также личностных особенностей (Депрессия, Паранойяльность, Ипохондрия, Психастения, Истерия, Психопатия, Гипомания, Шизоидность). Новизна исследования заключена в изучении различий в специфике проявления показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек, с различными болезнями нервной системы, а также поиску возможных различий в особенностях эмоционального интеллекта у лиц с болезнями нервной системы и без данных заболеваний.

Ключевые слова

эмоциональный интеллект, юноши и девушки, болезни нервной системы, эпилепсия, органические поражения, ДЦП, показатели эмоционального интеллекта, формально-динамические свойства индивидуальности, нарушения нервной системы, индекс психомоторной активности.

Для цитирования

Горелов В. Ю., Круподерова И. А. (2021). Эмоциональный интеллект юношей и девушек с выраженными поражениями нервной системы. Северо-Кавказский психологический вестник, 19(2), 31–45.

UCD 159.91

Emotional intelligence of young men and women with severe lesions of the nervous system

Vadim Yu. Gorelov, Irina A. Krupoderova*

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

*E-mail: ikrufor@gmail.com

*ORCID ID: 0000-0002-7951-5036

Annotation

This article presents the results of a comparative study of the indicators of emotional intelligence in young men and women with disorders of the nervous system, diagnosed with "Organic lesions of the nervous system", "Cerebral palsy", "Epilepsy". The main sample consisted of young men and women with nervous system disorders (59 people) aged 17 to 25 years, studying at the Novocherkassk Technological Boarding School. The average age of the respondents is 21.5 years. As part of the empirical study, we used the following methods: 1. Questionnaire of "Emotional intelligence" (EMIN) by D. V. Lyusin, 2. Methodology for assessing "Emotional intelligence" (EQ) by N. Hall, 3. Questionnaire of formal-dynamic properties of personality (OFDSI) by V. M. Rusalov, 4. Methodology of SMOL (abbreviated version of MMPI). In the framework of statistical data processing, we used the Kruskal-Wallis H-test to study the reliability of differences. In the course of the study, it was revealed that there are differences in the specifics of the manifestation of the parameters of emotional intelligence in boys and girls with various diseases of the nervous system with respect to the severity of various indicators of emotional intelligence, formal and dynamic properties of personality (within the framework of psychomotor, intellectual and communicative spheres), indices of psychomotor activity, intellectual activity, communicative activity, general activity, general emotionality, general adaptability, as well as personal characteristics (Hypochondria, Depression,

Hysteria, Psychopathy, Paranoia, Psychasthenia, Schizoidism, Hypomania).

The novelty of the study lies in the study of differences in the specifics of the manifestation of indicators of emotional intelligence in boys and girls with various diseases of the nervous system, as well as the search for possible differences in the features of emotional intelligence in people with diseases of the nervous system and without these diseases.

Keywords

emotional intelligence, boys and girls, diseases of the nervous system, epilepsy, organic lesions, cerebral palsy, indicators of emotional intelligence, formal-dynamic properties of personality, disorders of the nervous system, index of psychomotor activity.

For citation

Manukyan F. G., Kuzmina T. V. (2021). Chess classes as a variant of cognitive psychotherapy and a way of preventing psychoses. Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin), 19(1), 31–45. (in Russ.).

Введение

Термин «эмоциональный интеллект» впервые появился в публикации «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» М. Белдока в 1964 году. Далее развитием данного понятия занимался Б. Лойнер. Термин «Эмоциональный интеллект» появился в его работе «Emotional intelligence and emancipation» в 1966 году (Люсин, 2004, с. 29–31).

Под эмоциональным интеллектом многие авторы понимают «способность к обработке и использованию эмоционально окрашенной информации о самом себе и других людях» (Робертс, Р. Д., Мэттьюс, Дж., Зайднер, и М., Люсин, Д. В., 2004; Kemp, A. H., Cooper, N. J., Hermens, G., Gordon, E., Bryant, R., Williams, L. M., 2005; Krueger, F., Barbey, A. K., McCabe, K., Strenziok, M., Zamboni, G., Solomon, J., ... Grafman, J., 2009).

Исследования Р. Л. Торндайка и С. Стейн стали изучать становление «эмоционального интеллекта» в русле социального интеллекта (Thorndike, 1940; Стейн, 2005). Х. Гарднер предложил учение о множественном интеллекте, в рамках которого автором были выделены 9 видов интеллекта, которые условно представляли из себя особые способы взаимодействия с окружающей действительностью (Люсин, 2000, с. 23–25).

Согласно некогнитивной модели эмоционального интеллекта Р. Бар-Она «Эмоциональный интеллект – это совокупность компетенций, знаний и некогнитивных способностей, которые помогают эффективно справиться проблемными ситуациями в жизни человека. Рувен объединял межличностные и личностные способности, которые формируют понятие «эмоционально-социальный интеллект» (Бар-Он, 1997).

В 1990 г. Дж. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо представили модель эмоционально-интеллектуальных способностей. Согласно данной модели «Эмоциональный интеллект – это совокупность измеряемых навыков и способностей, к которым можно отнести: точность оценки и выражения эмоций (определение эмоций по физическому состоянию, внешнему виду и поведению), использование эмоций в мыслительной деятельности (для улучшения мыслительного процесса с помощью эмоций), понимание эмоций (способность к определению источника эмоций, их классификации, интерпретации), управление эмоциями (умение использовать полученную информацию)» (Майер, 1981, с. 123–129; Mayer, J. D., DiPaolo, M., Salovey, P. 1990, pp. 772–781).

Д. Гоулман, учитывая модель эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Мейера, П. Сэловей и Д. Карузо, разработал свою модель «эмоциональной компетенции» в 1995 году. Однако, модель Д. Гоулмана постулирует, что «в основе эффективного социального взаимодействия и успешности человека в профессиональной деятельности лежат личностная и социальная компетентность, включающие в себя элементы эмоционального интеллекта (самоконтроль, управление отношениями, социальная чуткость)» (Гоулман, 2008). В рамках данной модели ключевым звеном выступает взаимосвязь личностных, когнитивных и эмоциональных характеристик.

Существует модель «эмоциональной самооффективности», которая трактует эмоциональный интеллект через диаду черт и способностей личности. Данная модель была представлена Э. Фернхемом и К. В. Петридесом в 2000 году (Dolev & Leshem, 2017).

В исследованиях, проведенных У. Визингером и Й. Б. Тайлакером было выявлено, что ведущую роль в социальной успешности личности играет именно сам эмоциональный интеллект, а коэффициенту интеллекта отводится всего лишь незначительная роль (Лемберг, Б. 2013).

Многих ученых интересует вопрос о связи эмоционального интеллекта с различными когнитивными функциями мозга, связанных с решением прикладных задач (Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., Schermer, J. A., 2008; Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., Robinson, R., 2017; Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., Maguire, P., 2017).

В рамках отечественного направления эмоциональный интеллект изучался А. Н. Леонтьевым, Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, Д. В. Люсиным с позиции единства интеллекта и аффекта (Леонтьев, 1972; Выготский, 1984; Рубинштейн, 2015; Люсин, 2000; 2014).

Л. С. Выготский пришел к выводу, что «эмоции опосредованы интеллектом и между ними есть тесная связь, уровень развития одного обуславливает развитие другого» (Выготский, 1984, с. 90–98).

Подобного мнения придерживался А. Н. Леонтьев, который считал, что «мышление имеет эмоциональную регуляцию. Если у человека есть определенное знание о предметах и явлениях окружающей действительности, то отношение к последним будут иметь изменчивый характер» (Леонтьев, 1972, с. 30).

С. Л. Рубинштейн отмечая взаимосвязь эмоций и интеллекта, делает вывод, что «эмоции «представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, также как и познавательные процессы». Определяя эмоциональность как одну сторону когнитивных процессов, он пришел к выводу, что эмоциональные и познавательные процессы не сопоставимы» (Рубинштейн, 2015, с. 315–324).

По мнению Д. В. Люсина «понятие «эмоциональный интеллект» должно включать когнитивный компонент, а если таковой нет, то не имеет смысла использовать термин «интеллект». Также «Эмоциональный интеллект» понимают как способность к обработке и использованию эмоционально окрашенной информации о самом себе и других людях» (Люсин, 2004, с. 29–36).

В рамках нашего исследования, придерживаясь позиции П. Н. Ермакова и Воробьевой Е. В., под эмоциональным интеллектом мы будем понимать «способность к обработке эмоциональной информации, включающую распознавание собственных эмоций и эмоций других людей, выражение эмоций и адаптивную регуляцию эмоций, что в конечном итоге обеспечивает более эффективное решение прикладных жизненных задач» (Воробьева Е. В. и др., 2019).

Исследование эмоционального интеллекта ведутся в различных теоретических и прикладных исследованиях психологического знания. Существуют исследования эмоционального интеллекта на стыке с различными другими науками (экономика, медицина, педагогика и т. д.). Однако, на равнее с этим существуют достаточно малое количество работ по изучению особенностей эмоционального интеллекта у лиц с болезнями нервной системы (Kosonogov & Titova, 2018). А, особенности эмоционального интеллекта у юношей и девушек с болезнями нервной системы практически не изучены.

Все вышеперечисленное обусловило цель исследования – изучение особенностей эмоционального интеллекта у лиц с болезнями нервной системы.

Объект исследования: юноши и девушки, с диагнозом «органическое поражение ЦНС», «ДЦП» и «Эпилепсия» в количестве 59 человек (средний возраст 21,5), на основании чего нами были сформированы 3 основные подгруппы в основу которых лег диагноз.

В качестве рабочей гипотезы исследования выступает следующее положение: 1. Могут существовать различия в специфике проявления показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек, с различными болезнями нервной системы.

Методы исследования

В рамках эмпирического исследования нами были использованы следующие методики: 1. Опросник «Эмоционального интеллекта» (ЭМИН) Д. В. Люсина, 2. методика по оценке «Эмоционального интеллекта» (EQ) Н. Холла, 3. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова, 4. Методика СМОЛ (сокращенный вариант MMPI).

В качестве статистической обработки полученных данных нами использовался Н-критерий Кракала-Уоллеса на базе Statistica 13.0.

Результаты

Вся группа респондентов 59 человек (юноши и девушки) были разбиты нами на 3 основные подгруппы в зависимости от врожденного типа заболевания. Распределение всей выборки респондентов по группам приведено нами ниже (рис. 1).

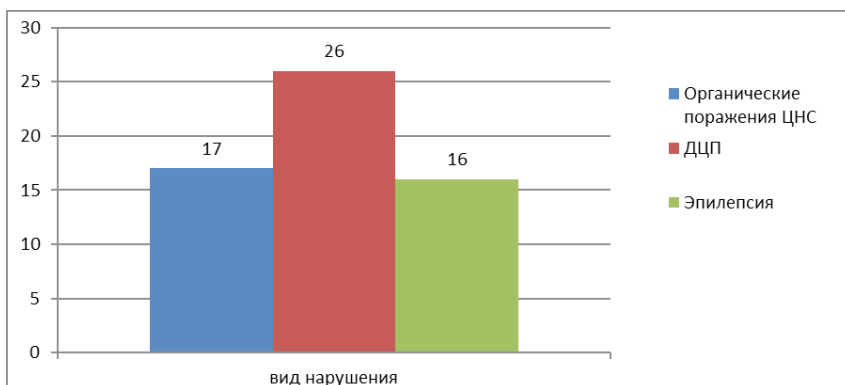


Рисунок 1. Распределение выборки респондентов с заболеваниями нервной системы по группам.

Далее по методике Холла были получены следующие результаты, которые представлены ниже (табл. 1).

Анализ полученных данных позволяет заключить, что у юношей и девушек, имеющих нарушения нервной системы, существуют достоверно значимые различия относительно проявления эмоциональной осведомленности, самомотивации, эмпатии и распознавании эмоций других людей. Отметим, что группа юношей и девушек с диагнозом «Органические поражения ЦНС» и «ДЦП» существенно не различаются и лежат в области средних значений. Самыми низкими показателями обладает группа лиц с диагнозом эпилепсия.

Самые высокие показатели по шкалам данной методики продемонстрировала группа с диагнозом ДЦП.

Таблица 1					
<i>Выраженность показателей эмоционального интеллекта по методике Холла среди группы респондентов с нарушениями нервной системы</i>					
Шкалы	Орг пораж ЦНС	ДЦП	Эпилепсия	Достоверность различий (Kruskal-Wallis test)	
				Н	р
Самомотивация	29,24	32,81	15,25	10,537	0,005
Эмоциональная осведомленность	26,53	28,93	15,50	11,223	0,003
Распознавание эмоций других людей	29,12	35,43	14,50	17,403	0,004
Эмпатия	30,47	33,46	20,92	11,727	0,001
Управление эмоциями	34,5	33,48	26,67	11,096	0,007

По методике Д. В. Люсина среди группы с нарушениями нервной системы нами были получены следующие результаты, которые представлены ниже (табл. 2).

Согласно полученным данным по методике Д. В. Люсина можно заключить, что достоверно значимые различия были получены по всем шкалам методики, кроме шкалы «Контроль экспрессии». Таким образом, можно заключить, что у юношей и девушек с диагнозом «Органические поражения НС» и «ДЦП» понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций и управление эмоциями лежат в области средних значений, но сильно не разнятся.

Таблица 2

Выраженность показателей эмоционального интеллекта по методике Д. В. Люсина среди группы респондентов с нарушениями нервной системы

Шкалы	Достоверность различий (Kruskal-Wallis test)		Орг пораж ЦНС	ДЦП	Эпилепсия
	Н	р			
управление чужими эмоциями	8,244	0,016	30,51	30,624	17,341
управление своими эмоциями	7,304	0,002	27,353	30,91	24,814
управление эмоциями	8,056	0,018	30,032	28,814	23,823
контроль экспрессии	6,438	0,008	32,351	33,426	13,793
понимание чужих эмоций	12,894	0,002	30,411	36,612	24,613
понимание своих эмоций	6,269	0,044	27,062	26,883	19,532
понимание эмоций	6,710	0,035	28,01	31,879	22,521
межличностный ЭИ	6,710	0,035	31,850	34,273	23,822
внутриличностный ЭИ	17,403	0,001	29,321	30,145	24,634
Общ ЭИ	8,056	0,018	29,219	32,022	18,424

Представленность показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек с диагнозом «Эпилепсия» лежат в области низких значений и существенно различаются от показателей двух других исследуемых нами групп с нарушениями нервной системы.

По методике (ОФДСИ) В. М. Русалова среди группы с нарушениями нервной системы нами были получены следующие результаты, которые представлены ниже (табл. 3). Обобщая полученные данные по данной методике, можно заключить, что у респондентов с болезнями нервной системы существуют значимые различия относительно всех составляющих психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сфер относительно формально-динамических свойств индивидуальности по методике (ОФДСИ) В. М. Русалова.

Таблица 3
Выраженность формально-динамических свойств индивидуальности по методике (ОФДСИ) В. М. Русалова среди группы респондентов с нарушениями нервной системы

Шкалы	Орг пораж ЦНС	ДЦП	Эпилепсия	Достоверность различий (Kruskal- Wallis test)	
				Н	р
Психомоторная сфера					
Эмоциональность (ЭМ)	34,183	34,328	13,503	28,348	0,004
Эргичность (ЭРМ)	30,382	34,312	19,082	17,961	0,001
Скорость (СМ)	27,378	23,254	11,669	17,883	0,001
Пластичность (ПМ)	28,089	21,871	8,421	24,794	0,002
Интеллектуальная сфера					
Эмоциональность (ЭИ)	23,561	27,194	18,583	18,354	0,001
Эргичность (ЭРИ)	21,214	29,943	10,169	15,550	0,001
Скорость (СИ)	23,652	28,687	12,171	21,115	0,002
Пластичность (ПИ)	31,243	32,668	15,582	25,994	0,001
Коммуникативная сфера					
Эмоциональность (ЭК)	28,623	30,942	15,011	21,727	0,001
Эргичность (ЭРК)	27,177	26,913	16,921	11,223	0,003
Скорость (СК)	20,741	21,123	12,673	13,537	0,004
Пластичность (ПК)	30,059	26,314	18,174	21,096	0,003

Отметим, что у респондентов с эпилепсией диагностированы значения, лежащие в области низких показателей, относительно всех трех выше перечисленных сфер. Для респондентов с органическими поражениями ЦНС и ДЦП характерны средние значения относительно трех диагностируемых сфер относительно формально-динамических свойств индивидуальности по методике (ОФДСИ) В. М. Русалова.

Далее перейдем к анализу индексов по методике (ОФДСИ) В. М. Русалова. Полученные результаты представлены ниже (табл. 4).

Таблица 2 Выраженность индексов формально-динамических свойств индивидуальности по методике (ОФДСИ) В. М. Русалова среди группы респондентов с нарушениями нервной системы					
Индексы	Достоверность различий (Kruskal-Wallis test)		Орг пораж ЦНС	ДЦП	Эпилепсия
	Н	р			
Индекс общей адаптивности (ИОАД)	15,328	0,003	25,034	26,053	11,079
Индекс общей эмоциональности (ИОЭ)	13,672	0,003	28,062	30,647	14,508
Индекс психомоторной активности (ИПА)	16,348	0,001	27,434	23,834	8,921
Индекс коммуникативной активности (ИКА)	11,629	0,001	24,713	23,192	14,078
Индекс интеллектуальной активности (ИИА)	9,746	0,001	26,289	29,831	11,668
Индекс общей активности (ИОА)	12,341	0,002	24,879	23,583	11,012

Обобщая полученные данные можно заключить, что среди всей группы респондентов с нарушениями нервной системы существуют достоверные различия в проявлении индексов формально-динамических свойств.

Интерпретативная характеристика полученных данных позволяет диагностировать заниженные показатели индексов формально-динамических свойств личности для всех респондентов с нарушениями нервной системы, что отражает наличие низкого уровня психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной активности в целом, а также заниженному уровню общей, активности, эмоциональности и адаптивности.

По методике СМОЛ (сокращенный вариант ММРІ) были получены следующие результаты, которые представлены ниже (табл. 5).

Статистически достоверные результаты были получены нами относительно 9 основных базисных шкал данной методики среди всей группы респондентов с нарушениями нервной системы.

Таблица 5 Выраженность показателей по методике СМОЛ (сокращенный вариант ММРІ) среди группы респондентов с нарушениями нервной системы					
Шкалы	Орг пораж ЦНС	ДЦП	Эпилепсия	Достоверность различий (Kruskal- Wallis test)	
				Н	р
І (ложь)	35,213	40,186	36,725	3,139	0,008
F (достовер- ность)	34,914	42,863	31,239	6,456	0,007
К (коррекция)	27,647	24,618	24,688	2,372	0,006
1 (Hs) Ипохондрия	37,148	37,247	44,824	12,462	0,002
2 (D) Депрессия	38,916	44,286	51,476	17,534	0,001
3 (Hy) Истерия	38,713	36,457	21,583	15,167	0,002
4 (Pd) Психопатия	32,921	35,033	11,352	20,232	0,001
6 (Pa) Паранойяль- ность	38,879	46,268	56,713	16,562	0,003
7 (Pt) Психастения	32,757	39,477	46,909	9,634	0,004
8 (Sc) Шизоидность	37,618	41,375	59,818	13,467	0,002
9 (Ma) Гипомания	27,964	38,869	15,734	18,362	0,003

Причем, у респондентов с органическими поражениями нервной системы и ДЦП значения по основным базисным шкалам примерно равномерные и находятся в области средних значений. Однако, у респондентов с эпилепсией значения по шкалам Ипохондрия, Депрессия, Паранойяльность, Психастения и Шизоидность выше, чем у респондентов с другими заболеваниями нервной системы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у юношей и девушек с диагнозом «Эпилепсия» выражены: медлительность, пассивность, чувствительность, социально дезадаптированы, плохо переносят смену обстановки, легко теряют равновесие в социальных конфликтах, отсутствует уверенность в себе, при малейших неудачах они впадают в отчаяние, обладают неустойчивым настроением, склонны к формированию сверхценных идей.

Обсуждение результатов

Полученные результаты относительно всех 4 методик среди 3 выделенных групп с болезнями нервной системы показали, что существуют значимые различия по H-критерию Краскала-Уоллеса практически по всем шкалам методик. Данный факт позволяет нам утверждать, что гипотеза о том, что могут существовать различия в специфике проявления параметров эмоционального интеллекта у юношей и девушек, с различными болезнями нервной системы, полностью подтвердилась.

В результате проведенного исследования выявлено, что существуют различия в специфике проявления параметров эмоционального интеллекта у юношей и девушек, с различными болезнями нервной системы.

Доказано, что существуют различия в особенностях эмоционального интеллекта у лиц с болезнями нервной системы и без болезней нервной системы.

Так как подобных психологических исследований нами в научной литературе нами не найдены, то полученные результаты могут быть полезны в развитии представлений о природе эмоционального интеллекта, его особенностей, а также использованы клиническими психологами, психиатрами, физиологами, психотерапевтами при работе с лицами, имеющими заболевания нервной системы, либо психологам, занимающимся проблемами эмоционального интеллекта.

Литература

Воробьева, Е. В., Ермаков, П. Н., Косоногов, В. В., Ковш, Е. М., Скиртач, И. А., Бзезян, ... Чунахан, С. С. (2019). Особенности эмоционального интеллекта и спектральных характеристик ЭЭГ у носителей полиморфизмов генов COMT, HTR2A, DRD2 и BDNF. *Мир науки. Педагогика и психология*, 5. <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN519.pdf>.

- Выготский, Л. С. (1984). *Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование*. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 6. 90–318.
- Гоулман, Д. (2008). *Эмоциональный интеллект*. М.
- Леонтьев, А. Н. (1972). *Потребности, мотивы, эмоции*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Лемберг, Б. (2013). *Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами*. СПб.
- Люсин, Д. В. (2000). Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты. Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен: материалы Междунар. конф. / под ред. Г. А. Емельянова. М. 23–25.
- Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН. 29–36.
- Майер, Г. (1981). *Психология эмоционального мышления*. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во МГУ. 123–129.
- Робертс, Р. Д., Мэттьюс, Дж., Зайднер, и М., Люсин, Д. В. (2004). Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 1(4). 3–26.
- Рубинштейн, С. Л. (2015). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер. 705 с.
- Стейн, С. Дж. (2005). Преимущества EQ. — М.: Баланс Бизнес Букс.
- Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional intelligence. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago.
- Dolev, N., Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*. 21 (1), 21–39.
- Kemp, A. H., Cooper, N. J., Hermens, G., Gordon, E., Bryant, R., & Williams, L. M. (2005). Toward an integrated profile of emotional intelligence: Introducing a brief measure. *Journal of Integrative Neuroscience*. 4 (1), 41–61. doi: 10.1142/S0219635205000677
- Kosonogov, V., Titova, A. (2018). Recognition of all basic emotions varies in accuracy and reaction time: A new verbal method of measurement. *International Journal of Psychology*.
- Krueger, F., Barbey, A. K., McCabe, K., Strenziok, M., Zamboni, G., Solomon, J., ... Grafman, J. (2009). The neural bases of key competencies of emotional intelligence. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 106 (52), 22486–22491. doi: 10.1073/pnas.0912568106.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., & Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research &*

Development. 36 (2), 343–357.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M., Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4). 772-781. doi: 10.1080/00223891.1990.9674037.
- Thorndike, E. L. (1940). Human nature and the social order. NY: The MacMillan Co. 1019 p. <http://dx.doi.org/10.1037/14654-000>
- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., & Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*. 8, 635-642. doi: 10.1037/a0013439.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*. 24 (S1), 1–16.

References

- Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional intelligence. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago.
- Dolev, N., Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*. 21 (1), 21–39.
- Goleman, D. (2008). *Emotional intelligence*. M.
- Kemp, A. H., Cooper, N. J., Hermens, G., Gordon, E., Bryant, R., & Williams, L. M. (2005). Toward an integrated profile of emotional intelligence: Introducing a brief measure. *Journal of Integrative Neuroscience*. 4(01), 41-61. doi: 10.1142/S0219635205000677.
- Kosonogov, V., Titova, A. (2018). Recognition of all basic emotions varies in accuracy and reaction time: A new verbal method of measurement. *International Journal of Psychology*.
- Krueger, F., Barbey, A.K., McCabe, K., Strenziok, M., Zamboni, G., Solomon, J., ... Grafman, J. (2009). The neural bases of key competencies of emotional intelligence. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 106 (52) 22486-22491. doi: 10.1073/pnas.0912568106.
- Leontiev, A. N. (1972). *Needs, motives, emotions*. Moscow: Moscow univ. publishing house.
- Lemberg, B. (2013). *Emotional intelligence: how the mind communicates with feelings*. St. Petersburg.
- Lucien, D. V. (2000). Ability to understand emotions: psychometric and cognitive aspects of Social cognition in an era of rapid political and economic change: proceedings of the international. Conf. / ed. by G. A. Emelyanov. M. 23-25.
- Lucien, D. V. (2004). Modern ideas about emotional intelligence. Social intelligence: Theory, measurement, research. M.: Institute psychology RAS, 29-36.

- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*. 36 (2), 343–357.
- Mayer, G. (1981). Psychology of emotional thinking. Textbook on general psychology. Psychology of thinking / ed. by Yu. B. Gippenreiter, V. V. Petukhov. M.: MSU Publishing House. 123-129.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*. 54 (3-4), 772-781. doi: 10.1080/00223891.1990.9674037.
- Roberts, R. D., Matthews, J., Seidner, M., & Lyusin, D. V. (2004). Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice. *Journal of the Higher School of Economics*. 1 (4), 3-26.
- Rubinshtein, S. L. (2015). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter.
- Stein, S. J. (2005). *Advantages of EQ*. M.: Balance Business Books.
- Thorndike, E. L. (1940). Human nature and the social order. NY: The MacMillan Co, 1019 p. <http://dx.doi.org/10.1037/14654-000>
- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., & Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*. 8, 635-642. doi: 10.1037/a0013439
- Vorobyova, E. V., Ermakov, P. N., Kosonogov, V. V., Kovsh, E. M., Skirtach, I. A., Bzezyan, R. V., ... Chunakhyan, S. S. (2019). Features of emotional intelligence and spectral characteristics of EEG in carriers of polymorphisms of the SOMT, HTR2A, DRD2 and BDNF genes. *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 5. <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN519.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1984). The doctrine of emotions. Historical and psychological research. Collected works In 6 t. M.: *Pedagogy*, 6, 90-318.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., Robinson R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*. 24(S1), 1–16.