

Различия в структуре эмоционального компонента регуляции безопасного поведения учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом

Фатихова Л. Ф.

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
(ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: lidiajune@mail.ru

Сайфутдинова Е. Ф.

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
(ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: saifi@inbox.ru

Статья посвящена проблеме исследования механизмов реагирования на опасность и распознавания эмоциональных состояний участников опасных ситуаций в процессе регуляции безопасного поведения учащихся подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. Было выдвинуто предположение о наличии различий в структуре эмоционального компонента безопасного поведения у учащихся, обусловленных возрастными особенностями (подростковый и юношеский возраст) и наличием (отсутствием) у этих учащихся нарушений интеллекта. В исследовании приняли участие учащиеся подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. Для достижения цели исследования использовались Опросник на выявление типа отношения к опасности В.Г. Маралова, методика «Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям», методика «Подростки в опасных ситуациях», предназначенная для изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации. Посредством корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между составляющими эмоционального компонента в восприятии учащимися опасной ситуации, а именно – между параметрами эмоционального отношения к опасным ситуациям и способностью к распознаванию эмоциональных состояний участников опасных ситуаций. Такие взаимосвязи в большей степени представлены у подростков с нарушением интеллекта, чем у их сверстников без интеллектуальных нарушений. Результаты исследования позволяют констатировать различия механизмов формирования регуляции безопасного поведения учащихся подросткового и юношеского возраста с нарушенным и сохранным интеллектом, а именно составляющих ее эмоционального компонента – эмоционального отношения к опасным ситуациям и распознавания эмоций участников опасных ситуаций. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ по формированию психологических механизмов, позволяющих учащимся избегать опасных ситуаций.

Ключевые слова: регуляция безопасного поведения, опасные ситуации, учащиеся подросткового возраста, учащиеся юношеского возраста, учащиеся с нарушением

Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.
Различия в структуре эмоционального компонента
регуляции безопасного поведения учащихся с
сохранным и нарушенным интеллектом Психолого-
педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–
39.

Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F.
Differences in the Structure of the Emotional
Component of Safe Behavior Regulation in Students with
Intact and Impaired Intelligence
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 1, pp. 20–39.

интеллекта, учащиеся с сохранным интеллектом, восприятие опасных ситуаций, эмоциональное отношение к опасным ситуациям, распознавание эмоциональных состояний участников опасных ситуаций.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00150 «Способности детей с нарушением интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций».

Для цитаты: *Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.* Различия в структуре эмоционального компонента регуляции безопасного поведения учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130102>

Differences in the Structure of the Emotional Component of Safe Behavior Regulation in Students with Intact and Impaired Intelligence

Lidiya F. Fatikhova

Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: lidiajune@mail.ru

Elena F. Sayfutdiyarova

Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: saifi@inbox.ru

The article is devoted to the problem of studying mechanisms of responding to danger and recognizing emotional states of participants in dangerous situations in the process of regulating safe behavior in students of adolescent and youthful age with intact and impaired intelligence. It was assumed that there are differences in the emotional component structure of psychological safety among students, due to age-related characteristics (adolescence and youth) and the presence (absence) of intellectual disabilities in these students. The study involved students of adolescent and youthful age with intact and impaired intelligence. To achieve the goal of the study, the authors used a questionnaire test by V.G. Maralov to identify types of attitude towards danger, the methodology “Emotional attitude of adolescents to dangerous situations”, and the methodology “Adolescents in dangerous situations”, designed to study the ability to recognize emotional states of people in dangerous situations. Through correlation analysis, the authors revealed the relationships between the elements of the emotional component in the students' perception of a dangerous situation, namely, between the parameters of emotional attitude to dangerous situations, and the ability to recognize the emotional states of participants in dangerous situation. Such relationships are more represented in adolescents with impaired intelligence than in their peers without intellectual disabilities. The results of the study allow us to state the differences in the mechanisms of formation of psychological safety in students of adolescent and youthful age with impaired and intact intelligence. The data obtained can be used in the development of programs for formation of psychological mechanisms that allow

students to avoid dangerous situations.

Keywords: regulation of safe behavior, dangerous situations, students of adolescent age, students of youthful age, students with impaired intelligence, students with intact intelligence, perception of a dangerous situation, emotional attitude to dangerous situations, recognition of emotional states of participants in dangerous situation.

Funding. The research was conducted within the framework of Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00150 «Abilities of children with intellectual disabilities to identify and avoid dangerous situations».

For citation: Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F. Differences in the Structure of the Emotional Component of Safe Behavior Regulation in Students with Intact and Impaired Intelligence. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2021. Vol. 13, no. 1, p. 20-39. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130102>. (In Russ.).

Введение

Проблема психологической безопасности и безопасного поведения стала одним из объектов внимания психологов в последние десятилетия в связи с запросом общества на обеспечение безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения на фоне роста рисков для их жизни, здоровья и благополучия (И.А. Баева, А.И. Донцов, Л.А. Гаязова, Ю.П. Зинченко, Н.В. Тарабрина и др.). В результате проведенных исследований стало ясно, что степень безопасности и характер безопасного поведения детей и подростков зависят от их психологических качеств (склонности к рисковому поведению, способности к избеганию опасных ситуаций (Л.А. Сорокина, В.А. Morgongiorno, G. Zimmermann)) и психологического благополучия, сформированности ценностно-смысловой сферы личности (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова). Исследователи пытаются определить структуру и уровни сформированности безопасного поведения в различных средах – социальной (Е.Н. Дымова, Н.В. Тарабрина и Н.Е. Харламенкова, А.К. Сухов, Т.В. Эксакусто), образовательной (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, О.И. Леонова, М.Ж. Mayer, V. Piccoli), информационной (И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков и С.В. Будыкин, А.И. Донцов, О.Ю. Зотова, Е.С. Романова и Л.И. Бершедова, Н. Gül) и др. Осуществляются и попытки конструирования модели формирования психологической безопасности личности обучающегося (Л.М. Костина; Е.Н. Дымова, Н.В. Тарабрина и Н.Е. Харламенкова; И.А. Баева и Л.А. Гаязова).

Исследование феномена психологической безопасности детей и подростков с нарушенным интеллектом дало возможность сделать заключение об их меньшей сензитивности к распознаванию опасности и более выраженной склонности к рисковому поведению по сравнению с их сверстниками с сохранным интеллектом (М.С. Давыдова, П.Я. Кисляков, Т.А. Колосова, Ю.А. Королева).

Существуют разные подходы к пониманию и трактовке феномена «психологическая безопасность». Многие исследователи рассматривают его в связи с социальными отношениями и психическими состояниями человека. Л.М. Костина считает, что рассмотрение «психологической безопасности личности через призму внешних факторов, угрожающих ее целостности и стабильности, провоцирующих психологическую незащищенность и травмированность личности ребенка», не позволяет создать ее полноценную модель, т.к.

условия внешней среды постоянно изменяются, а развитие личности носит динамический характер. В связи с этим автор считает, что конструирование такой модели возможно при «более детальном рассмотрении индивидуальных психологических особенностей обучающегося, способствующих ощущению и проявлению психологической безопасности личности независимо от воздействующих на нее факторов» [13, с. 139].

Так, Т.В. Эксакусто считает, что психологическая безопасность представляет собой динамический баланс трех компонентов жизнедеятельности человека: отношение (к себе, социуму, к другим), удовлетворенность жизнью и социальная активность. В качестве одного из проявлений психологической безопасности автор выделяет социально-психологическую безопасность, к основным условиям которой относит: удовлетворенность межличностными отношениями, гармоничный характер отношений, защищенность личности [17].

О.Ю. Зотова, рассматривая психологическую безопасность как динамический процесс, связывает ее с феноменом психологического благополучия [23]. Автор отмечает, что «именно отсутствие чувства безопасности выходит на первое место и становится ведущим, начинает определять мотивацию социального поведения человека, перестраивая и изменяя ее, специфическим образом трансформируя другие базовые группы потребностей, психические особенности и характеристики личности» [8, с. 204].

Е.Н. Дымова, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова в эмпирическую модель психологической безопасности включают такие компоненты, как цель, состояние, ресурс, способы достижения психологической безопасности и изменение социального статуса личности. Последний компонент, по мнению авторов, позволяет «изучить представления о безопасности личности в связи с жесткой регламентацией социальных ролей, выявить специфические механизмы приспособления к сложным жизненным обстоятельствам» [6, с. 15-16].

Безопасность как критерий отсутствия угроз – это необходимый компонент любой сферы деятельности человека, его функционирования в комфортных для него условиях. С этих позиций исследования в области психологии безопасности можно дифференцировать в зависимости от того, в какой сфере она реализуется – бытовой, социальной, образовательной, информационной и т.п.

Так, предметом исследований И.А. Баевой и Л.А. Гаязовой стала разработка концепции психологической безопасности образовательной среды как системы взглядов на «обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия» [1, с. 1].

Одной из интереснейших тем для исследования в психологии безопасности является изучение информационной среды как одного из источников опасности для детей и подростков. О.Ю. Зотова, признавая несомненную полезность интернета как средства получения информации и развлечений, отмечает, что всемирная паутина может нанести социально-психологический урон в виде интернет-зависимости, изоляции ребенка от реальной жизни [7]. А.И. Донцов с сотрудниками выделяют следующие информационные угрозы, представляющие опасность для личности: изобилие информационной продукции, связанной с сексом, информации, демонстрирующей насилие и жестокость, невозможность контроля за действиями детей, вредоносная реклама в интернете, низкий уровень подачи информации [5].

Наряду с исследованием психологической безопасности ученых интересует феномен

безопасного поведения. Так, на основе изучения безопасного поведения подростков Л.А. Сорокина особо выделяет такое психологическое образование, как готовность к безопасному поведению, и определяет в качестве компонентов этой готовности следующие: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный (практический), регуляторный и оценочно-рефлективный [16].

Исследования безопасного поведения и склонности к риску детей и подростков с нарушением интеллекта немногочисленны (М.С. Давыдова, П.А. Кисляков, Т.А. Колосова, Ю.А. Королева). Для характеристики защищенности/незащищенности личности в конкретной жизненной ситуации при осуществлении ею социального взаимодействия П.А. Кисляков с сотрудниками в качестве показателей безопасного поведения выделяют такие качества подростков с нарушением интеллекта, как эффективная самооценка, субъективное благополучие, сензитивность к угрозам, копинг-стратегии совладающего поведения и уровень агрессивности [9; 10]. П.А. Кисляков, В.Н. Феофанов, А.Г. Удодов спроектировали модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушением интеллекта, представленную следующими компонентами: личностные конструкты, индивидуально-психологические качества и факторы риска социально опасного поведения. Согласно проведенным ими исследованиям, подростки с нарушением интеллекта в целом склонны к некритическому отношению к своим возможностям, характеризуются недостаточной способностью распознавать опасности и, следовательно, избегать их. Эти характеристики сочетаются с недостаточной сформированностью умения распознавать намерения партнера по общению и выстраивать правильную линию поведения с ним [9].

Проведенный М.С. Давыдовой анализ уровня сформированности социальных представлений, касающихся сохранения жизни и здоровья в опасных ситуациях, связанных с поведением на дороге у младших школьников с различным уровнем интеллектуального развития (детей без нарушений интеллектуального развития, с задержкой психического развития и нарушением интеллекта), показал, что наиболее низкий уровень сформированности этих представлений наблюдается у детей с нарушением интеллекта, что связано с недостаточностью их когнитивной сферы [4].

Т.А. Колосова, изучавшая механизмы психологической защиты у подростков с нарушением интеллекта, отмечает, что частое использование подростками с нарушением интеллекта деструктивных поведенческих стратегий, связанных с проявлением вербальной и невербальной агрессии, ограниченное количество использования копинг-стратегий и их стереотипность снижают их адаптационные возможности [11]. Отметим, что способность реагировать на опасность также является составляющей адаптационного потенциала.

Психологическую безопасность мы рассматриваем как сложноструктурированный конструкт, включающий в себя когнитивный, эмоциональный и регулятивный компоненты. От степени согласованности этих компонентов зависит уровень сформированности опасного/безопасного поведения личности. Изучение безопасного поведения как склонности к избеганию и устранению угрозы, с нашей точки зрения, следует оценивать с учетом способности индивида предвидеть и распознавать опасности, возникающие в различных сферах жизнедеятельности, умения планировать свою деятельность с учетом потенциально опасных ситуаций с целью их избегания или преодоления с наименьшим ущербом для его жизни и здоровья. Сравнение уровня и особенностей сформированности различных компонентов безопасного поведения детей и подростков с сохранным и нарушенным интеллектом позволит

понять специфику и внутренние механизмы, обеспечивающие безопасное поведение этих групп детей и подростков. Одним из показателей склонности личности к безопасному/опасному поведению следует, по нашему мнению, считать не только уровень ее интеллектуального развития, но и степень сформированности эмоционального компонента регуляции безопасного поведения.

Программа исследования

Мы предположили, что существуют различия в регуляции безопасного поведения, а именно в структуре ее эмоционального компонента у учащихся, обусловленные возрастными особенностями (подростковый и юношеский возраст) и наличием (отсутствием) у этих учащихся нарушений интеллекта. Эмоциональный компонент регуляции безопасного поведения представлен двумя составляющими: эмоциональное отношение к опасным ситуациям и распознавание эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации.

Исследование проводилось в массовых и коррекционных школах. В качестве респондентов выступили учащиеся с сохранным интеллектом в количестве 101 человек (из них: 51 подросткового возраста и 50 – юношеского), 56 учащихся с нарушением интеллекта (32 подросткового возраста, 24 – юношеского). Вторая группа респондентов, согласно данным, отраженным в протоколах психолого-медико-педагогической комиссии, имела заключение «F 70 – легкая умственная отсталость». Из группы учащихся с нарушением интеллекта были исключены дети с комплексными нарушениями развития, т.е. учащиеся, интеллектуальные нарушения которых осложнены расстройствами аутистического спектра, нарушениями сенсорных и двигательных систем. Учащиеся с выраженными нарушениями речевых функций, имевшие заключение о системном недоразвитии тяжелой степени и средней степени тяжести, не были включены в экспериментальную группу в связи с тем, что экспериментальные методики носили вербализованный характер и требовали от респондентов как понимания инструкции, удержания ее в памяти, так и вербальных ответов на уровне фразовой речи. Для респондентов, затрудняющихся в понимании инструкции или формулировании ответов, процедурой методик была предусмотрена помощь экспериментатора.

Обработка результатов исследования проводилась в статистическом пакете SPSS Statistics v17.0 for Windows посредством вычисления линейной корреляции Пирсона.

Для проверки выдвинутой гипотезы исследования нами были использованы Опросник на выявление типа отношения к опасности В.Г. Маралова (стандартизированный вариант) и разработанные авторами методики «Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям» и «Подростки в опасных ситуациях».

Посредством *Опросника на выявление типа отношения к опасности В.Г. Маралова* выявлялся тип эмоционального отношения к опасности – адекватный, тревожный, игнорирующий или неопределенный.

Методика «*Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям*» направлена на выявление характера эмоционального отношения к ситуациям, опасным для жизни, здоровья и благополучия человека в социальной среде. В этой и последующей методике были включены 3 типа опасных ситуаций: опасности физической, социальной и информационной среды. Выбор этих ситуаций обусловлен тем, что их изучению посвящено недостаточное количество

исследований и отсутствуют методики, позволяющие оценить отношение к ним подростков и юношей и способность распознавать и избегать их. Проблема эмоционального отношения к опасностям образовательной среды и распознавания эмоций в них нами не рассматривалась в связи с тем, что она достаточно подробно исследована на разных возрастных выборках в теоретическом и эмпирическом аспекте под руководством И.А. Баемой [1-3]. В качестве стимульного материала респонденту предлагали контурные сюжетные картинки с изображением опасных ситуаций перечисленных типов. При предъявлении картинки респонденту описывали изображенную на ней опасную ситуацию и просили выразить свое эмоциональное отношение к ней: «Что ты чувствуешь? Почему?».

Примеры картинок с изображением ситуаций каждой из групп представлены на рис. 1-4.



Рис. 1. Опасность физической среды «Пожар» («Этот человек неосторожно обращался с огнем, по его вине случился пожар в доме. Люди чуть не погибли»)

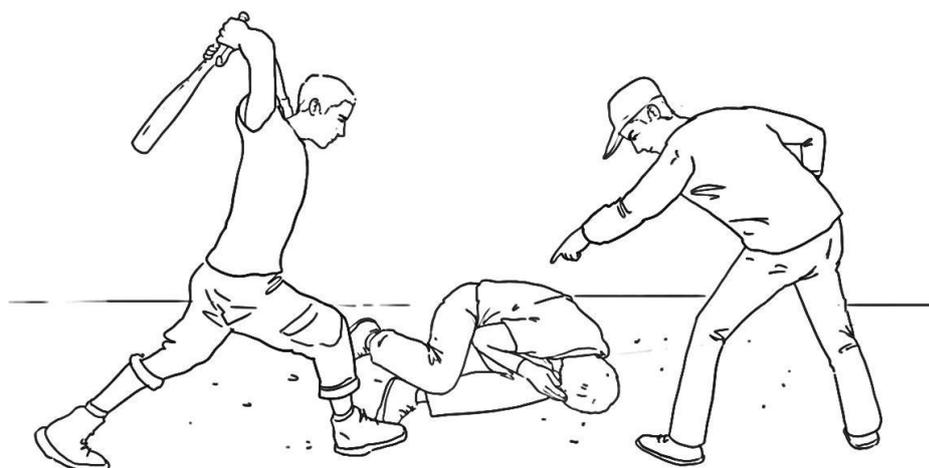


Рис. 2. Опасность социальной среды «Драка» («Этот человек вступил в драку, и ему сильно досталось»)



Рис. 3. Опасность информационной среды «Общение в социальных сетях» («Этого человека обманули в социальных сетях в интернете, и он остался без денег»)

Учащимся, затрудняющимся в определении своего отношения к опасной ситуации (как правило, учащимся с нарушенным интеллектом), предъявлялась помощь в виде фотографий людей с изображением эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев и др.) и вопросов, позволяющих респонденту понять, в чем состоит опасность ситуации.

Методика «*Подростки в опасных ситуациях*» направлена на выявление способности к распознаванию эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации. Учащимся предъявляли изображения опасных ситуаций трех групп: опасности физической, социальной и информационной среды и предлагали составить рассказ с опорой на вопросы:

1. Кто изображен на картинке?
2. Что он(они) делают?
3. Какие чувства испытывает(ют) подросток(и), изображенный(ые) на картинке?

Примеры картинок с изображением опасных ситуаций представлены на рис. 4-6.



Рис. 4. Опасность физической среды «Игры на водоеме весной во время ледохода»



Рис. 5. Опасность социальной среды «Курение»



Рис. 6. Опасность информационной среды «Угрозы в социальных сетях»

В качестве видов помощи в данной методике также выступили фотографии с изображением эмоций и наводящие вопросы, пояснения.

Результаты исследования

На данном этапе исследования проверка методик на надежность и валидность не проводилась, что является ограничением исследования. Однако с помощью корреляционного анализа была проверена согласованность показателей по методикам «Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям» и «Подростки об опасных ситуациях». Результаты корреляционного анализа по исследованным показателям показали значимые положительные связи между всеми показателями в пределах от $p \leq 0,02$ до $p \leq 0,001$.

Анализ исследования отношения *учащихся без нарушений развития* к опасным ситуациям

посредством методики «*Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям*» показал, что как подростки, так и учащиеся юношеского возраста отрицательно реагируют на эти ситуации, проявляя при этом разнообразие эмоциональных состояний: жалость, сочувствие к жертве опасности, злость, гнев, отвращение, иногда переходящие в ненависть и презрение, неприязнь к зачинщику опасной ситуации, удивление и недоумение, стыд в связи с тем, что участник(и) опасной ситуации демонстрирует(ют) неразумное поведение, грусть, печаль, сожаление и сострадание к жертвам опасных ситуаций, волнение, тревогу за их судьбу, страх, ужас в связи с тем, что они сами или их родные могут оказаться жертвами опасной ситуации, обиду за человека, который оказался в опасной ситуации по вине других, радость в ситуации, когда жертва(ы) опасной ситуации избежал(и) неблагоприятных последствий и др.

В то же время учащимся с сохранным интеллектом мало свойственно равнодушное отношение как к жертвам, так и к виновникам опасных ситуаций. Равнодушие проявлялось, как правило, в ситуациях, в которых участник ситуации оказывался ее жертвой вследствие своего неразумного поведения. Для учащихся без нарушений интеллекта также свойственны 2 и более эмоциональных реакции на одну опасную ситуацию. Иногда эти реакции противоречивы, но тем не менее интерпретированы респондентами. Так, один из подростков объясняет эмоции грусти и гнева в ситуации «*Дикие животные*» (Человек залез в клетку ко льву, чтобы испытать себя на смелость. Лев напал на него и поранил) следующим образом: «*Жалко его. Ему больно и плохо (печаль и грусть)*» и «*Он взрослый и сделал глупую вещь (гнев)*». Учащиеся с сохранным интеллектом как в подростковом, так и в юношеском возрасте фиксируют внимание на всех участниках опасной ситуации, выражая разное отношение как к ее жертвам, так и виновникам.

Сравнительный качественный анализ ответов **учащихся с нарушенным и сохранным интеллектом** по методике «*Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям*» показал как сходство, так и различия в эмоциональном отношении к опасным ситуациям у этих групп учащихся.

Так, респонденты обеих групп выражали состояния грусти в связи с неблагоприятными последствиями для участников опасных ситуаций, проявляли жалость и сочувствие к жертвам и злость и ненависть к виновникам этих ситуаций, выражали удивление в связи с тем, как неразумно ведут себя некоторые участники ситуаций. Сходны и реакции в виде страха и испуга, когда учащиеся осознают, что сами могли стать жертвой той или иной ситуации вне зависимости от их поведения. Достаточно частой реакцией была и обида, когда человек оказался в опасной ситуации по вине других. Таким образом, модальность эмоций учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом при восприятии опасных ситуаций имеет сходный характер.

Опишем отличия эмоционального реагирования на восприятие опасных ситуаций у учащихся с нарушенным интеллектом в сравнении с их сверстниками с сохранным интеллектом.

Учащимся с нарушением интеллекта присущ меньший реестр эмоций при описании своего отношения к опасностям. Они чаще, чем учащиеся с сохранным интеллектом, проявляли равнодушие к участникам опасных ситуаций, причем как к жертвам, так и виновникам, отмечая, что это случилось не с ними, или это случилось с жертвой по ее же вине. Учащиеся с нарушением интеллекта лишь изредка проявляли два эмоциональных состояния и никогда 3 и более в ответ на восприятие опасной ситуации. Они, как правило, были не склонны одновременно анализировать поведение как жертв, так и виновников опасной ситуации. Отмечается и слабость тенденции к порицанию виновника опасной ситуации, однотипное,

недифференцированное отношение как к жертвам, так и виновникам опасной ситуации: одновременно могут испытывать жалость и к жертве, и к виновнику события. Из всех проблем, выявленных при изучении эмоционального отношения к опасным ситуациям у учащихся с нарушением интеллекта, в наибольшей степени выделяется трудность определения своего отношения к опасной ситуации и ее участникам («Не знаю»). В таких случаях предъявление в виде помощи фотографий с изображением и названием эмоций и вопросов зачастую не приводили к положительному результату.

Качественный анализ исследования способности *учащихся без нарушений развития* к распознаванию эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации, посредством методики «*Подростки в опасных ситуациях*» показал, что и подростки, и учащиеся юношеского возраста склонны интерпретировать эмоциональные состояния участников опасных ситуаций, объяснять мотивы их поведения, мысли, которые приводят к данным чувствам и поступкам. Среди этих учащихся также выявлена группа, которая правильно называет чувства, которые испытывает(ют) человек(люди), оказавшиеся в опасной ситуации, но не склонна называть причины, вызвавшие эти чувства. Выявлено также, что учащиеся этой группы могут делать не одно, а два разных предположения об эмоциональных состояниях участников опасных ситуаций. Учащиеся склонны фиксировать внимание на всех участниках опасной ситуации: описывая, к примеру, состояния подростков, употребляющих алкоголь, некоторые из респондентов отмечали, что один из этих подростков испытывает радость, уверенность в себе, а другой – страх.

Качественный анализ ответов *учащихся с нарушением интеллекта* по методике «*Подростки в опасных ситуациях*» позволил выявить ряд специфических особенностей в распознавании ими эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации.

Как в подростковом, так и в юношеском возрасте они не всегда распознают, в чем состоит опасность ситуации, в связи с чем не могут определить эмоциональные состояния участников опасных ситуаций (им предъявлялась помощь в виде объяснения характера опасности). Выделяется также группа учащихся с нарушением интеллекта, которые понимали, в чем состоит опасность ситуации, однако затруднялись в определении эмоциональных состояний ее участников (им в качестве помощи предъявлялись карточки с фотографиями людей, испытывающих те или иные эмоциональные состояния). Учащимся с нарушением интеллекта свойственны формальное название чувств участников опасных ситуаций без указания причин, вызвавших эти чувства, предположения о мотивах поведения людей и мыслях, которые испытывают эти люди в опасной ситуации. В отличие от учащихся с сохранным интеллектом, учащиеся с нарушением интеллекта не склонны делать два и более предположения об эмоциональных состояниях участников опасных ситуаций и описывать эмоции всех ее участников.

С целью проверки правомерности выдвинутого предположения нами был вычислен коэффициент линейной корреляции Пирсона. На основе выявленных взаимосвязей между своим эмоциональным отношением к опасным ситуациям, реагированием учащихся на опасность и их способностью к распознаванию эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации, были построены корреляционные плеяды (рис. 7-10).

На рис. 7 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций подростков с сохранным интеллектом.

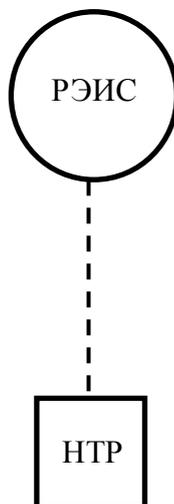


Рис. 7. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций подростков с сохранным интеллектом: РЭИС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды; НТР – неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности. Обратная корреляционная связь обозначена пунктирной линией.

Корреляционный анализ показал малое количество связей между такими показателями эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций, как типы реагирования на опасности, эмоциональное отношение к опасным ситуациям и способность к распознаванию эмоциональных состояний участников опасных ситуаций. Единственная корреляционная связь обнаружена между показателями «Неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности» и «Распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды» ($p < 0,05$) – она имеет обратный характер. Таким образом, для подростков с сохранным интеллектом с неопределенным типом реагирования на опасность (при котором они не преувеличивают и не преуменьшают угрозу, при этом им не свойственно адекватно реагировать на нее) свойственен низкий уровень сформированности способности распознавать эмоциональные состояния людей, оказавшихся в ситуациях опасностей информационной среды. Отсутствие корреляционных связей указывает на то, что такие характеристики восприятия опасных ситуаций подростками с сохранным интеллектом, как собственная реакция на опасности и понимание эмоциональных состояний участников опасных ситуаций, формируются у подростков с сохранным интеллектом в целом независимо друг от друга.

На рис. 8 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций учащихся юношеского возраста с сохранным интеллектом.

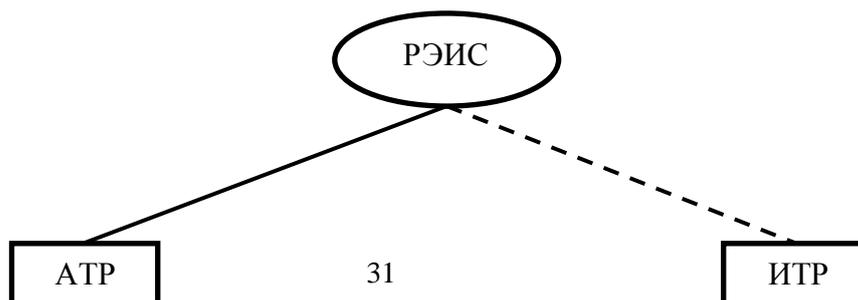


Рис. 8. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций учащихся юношеского возраста с сохранным интеллектом :

РЭИС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды; АТР – адекватный тип реагирования на опасности; ИТР – игнорирующий тип реагирования на опасности. Прямые корреляционные связи обозначены сплошной линией, обратные – пунктирной.

В структуре эмоционального компонента восприятия опасных ситуаций этих учащихся обнаружены как прямая, так и обратная корреляционные связи. Так, прямая связь между показателями «Адекватный тип реагирования на опасности» и «Распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды» ($p < 0,05$) позволяет говорить о том, что при адекватном типе реагирования для учащихся данной группы характерна способность распознавать эмоциональные состояния людей, находящихся в опасностях, исходящих из информационной среды. И, напротив, эта способность снижается с повышением уровня игнорирования (преуменьшения) угрозы ($p < 0,01$).

Таким образом, как в юношеском, так и в подростковом возрасте у учащихся с сохранным интеллектом формирование таких параметров восприятия опасностей, как собственное эмоциональное отношение и реакция на них, интерпретация эмоций и реакций других людей на опасные ситуации, практически не имеет сопряженных линий развития.

На рис. 9 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций подростков с нарушением интеллекта.

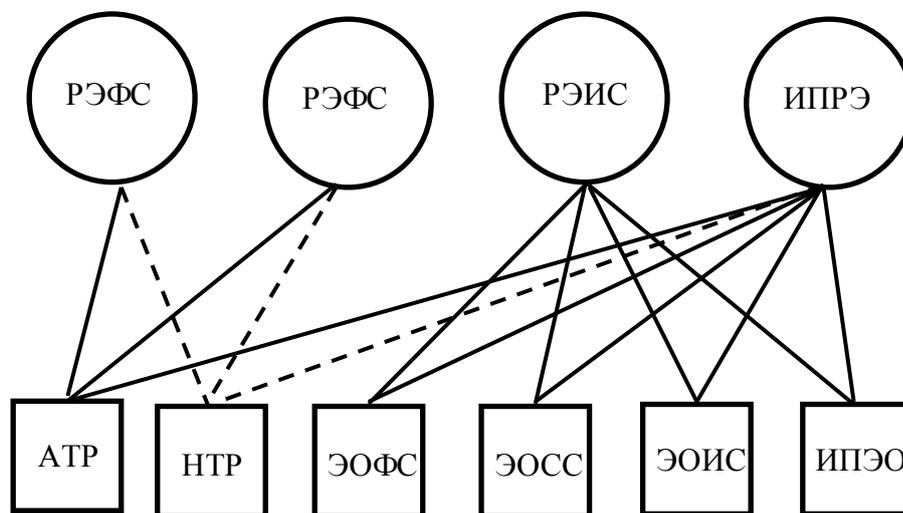


Рис. 9. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций подростков с нарушением интеллекта: РЭФС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях физической среды; РЭИС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды; ИПРЭ – интегральный показатель распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации; АТР – адекватный тип реагирования в ситуациях опасности;

НТР – неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности; ЭОФС – эмоциональное отношение к опасностям физической среды; ЭОСС – эмоциональное отношение к опасностям социальной среды; ЭОИС – эмоциональное отношение к опасностям информационной среды; ИПЭО – интегральный показатель эмоционального отношения к опасным ситуациям. Прямые корреляционные связи обозначены сплошной линией, обратные – пунктирной.

Обнаружено большое количество корреляционных связей в структуре эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций подростков с нарушением интеллекта. При этом большинство корреляционных связей прямые. Обратная корреляционная связь обнаружена между показателем «Неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности» и показателями распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях физической ($p < 0,05$), социальной среды ($p < 0,01$), и интегральным показателем такого распознавания ($p < 0,05$). Это говорит о том, что при склонности к неопределенному типу реагирования на опасные ситуации у подростков с нарушением интеллекта снижается способность делать выводы об эмоциональных состояниях участников опасных ситуаций. И, напротив, положительная связь всех указанных показателей распознавания эмоций обнаружена с таким типом реагирования, как адекватный ($p < 0,05$). Способность этих учащихся к распознаванию эмоций участников опасных ситуаций в физической и информационной среде имеет прямую взаимосвязь с показателями эмоционального отношения к опасным ситуациям всех изученных типов – в физической ($p < 0,05$ и $p < 0,01$), социальной ($p < 0,05$ и $p < 0,05$), информационной среде ($p < 0,05$ и $p < 0,05$ соответственно). Помимо этого, отмечаются взаимосвязи интегрального показателя распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации, с частными ($p < 0,05$) и интегральными ($p < 0,01$) параметрами эмоционального отношения к опасностям подростков с нарушением интеллекта. Найденные связи указывают на сопряженное развитие различных параметров эмоционального компонента восприятия опасностей у подростков с нарушением интеллекта: чем лучше подросток этой группы способен выразить свое отношение к опасным ситуациям, тем выше эффективность распознавания им эмоций других.

На рис. 10 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций учащимися юношеского возраста с нарушением интеллекта.

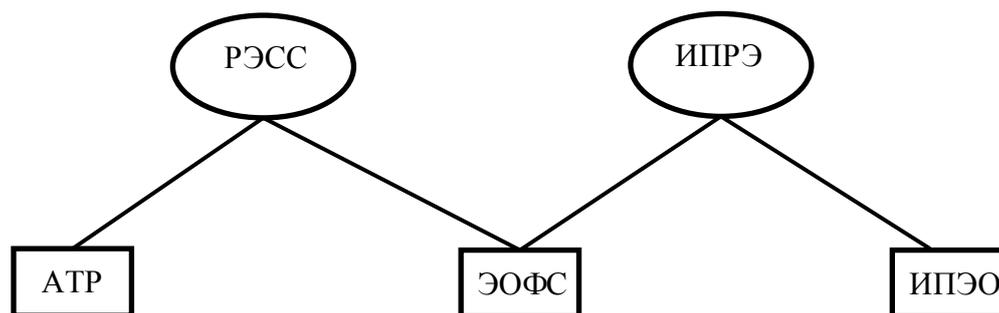


Рис. 10. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций учащихся юношеского возраста с нарушением интеллекта: РЭСС

– распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях социальной среды; ИПРЭ – интегральный показатель распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации; АТР – адекватный тип реагирования на опасности; ЭОФС – эмоциональное отношение к опасностям физической среды; ИПЭО – интегральный показатель эмоционального отношения к опасным ситуациям. Прямые корреляционные связи обозначены сплошной линией, обратные – пунктирной.

У учащихся этой группы, так же как и у подростков с нарушением интеллекта, отмечается большее количество корреляционных связей между параметрами эмоционального компонента восприятия опасных ситуаций, чем у их сверстников с сохранным интеллектом, и характер этих связей отличается от корреляционных связей, найденных у подростков. Так, показатель «Распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях социальной среды» имеет прямую связь с показателями «Адекватный тип реагирования на опасности» ($p < 0,05$) и «Эмоциональное отношение к опасностям физической среды» ($p < 0,05$). Эти связи интерпретированы следующим образом: для учащихся юношеского возраста с нарушением интеллекта способность делать выводы об эмоциональных состояниях людей, оказавшихся в условиях опасностей социального типа, повышается при адекватном типе реагирования на опасность и при наличии способности выражать свое собственное отношение к опасным ситуациям. Интегральный показатель распознавания эмоциональных состояний людей положительно связан с таким частным показателем, как «Эмоциональное отношение к опасностям физической среды» ($p < 0,05$), а также с интегральным показателем такого эмоционального отношения ($p < 0,05$). Несмотря на различие структуры найденных корреляционных связей можно отметить, что и у учащихся юношеского возраста с нарушенным интеллектом, так же как и у подростков данной группы, хотя и в меньшей интенсивности, отмечается сопряженное формирование способности воспринимать свои собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других в опасных ситуациях.

Таким образом, с возрастом структура эмоционального компонента восприятия опасных ситуаций у учащихся с нарушением интеллекта претерпевает изменения, хотя в целом и можно отметить тот факт, что чем лучше учащийся распознает эмоциональные состояния участников опасных ситуаций, тем выше у него способность выражать свое собственное отношение к опасной ситуации и ее участникам.

Выводы

Немногочисленные исследования в сфере психологии безопасности относительно изучения безопасного поведения лиц с нарушением интеллекта показали, что дети и подростки с нарушенным интеллектом характеризуются низкой способностью к безопасному поведению, склонны к риску, а следовательно, характеризуются низкими возможностями в отношении распознавания и избегания опасных ситуаций в сравнении с их сверстниками с сохранным интеллектом. Немаловажное значение в снижении возможностей реагирования на опасность играют особенности развития когнитивной сферы и личности учащихся с нарушением интеллекта. В публикациях недостаточно представлены исследования, которые бы оценивали роль эмоционального компонента в структуре безопасного поведения детей и подростков с нарушением интеллекта в сравнении с их сверстниками с сохранным интеллектом.

Результаты экспериментального исследования показали, что у учащихся без нарушений интеллекта как в подростковом, так и в юношеском возрасте такие составляющие эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций, как способность реагировать, выражать свое эмоциональное отношение к опасностям и способность понимать и интерпретировать эмоции участников опасных ситуаций, формируются относительно независимо друг от друга. У учащихся же с нарушением интеллекта (особенно в подростковом возрасте) эти две составляющие в целом развиваются сопряженно. Предположение о том, что существуют различия в механизмах регуляции безопасного поведения, а именно в таких составляющих ее эмоционального компонента, как эмоциональное отношение к опасным ситуациям и распознавание эмоций участников опасных ситуаций, у учащихся подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом получило свое подтверждение. Эти различия, однако, обусловлены в большей степени наличием (отсутствием) интеллектуальных нарушений, чем возрастом.

Таким образом, при разработке программ по формированию психологической безопасности и безопасного поведения у учащихся подросткового и юношеского возраста следует учитывать не только возрастные особенности, но и специфические особенности учащихся с нарушением интеллекта, что предполагает обучение последних умению не только правильно реагировать на опасные ситуации и выражать соответствующее отношение к опасностям, но и понимать эмоции других людей в ситуациях, которые представляют опасность для их жизни, здоровья и социального благополучия. Такой подход даст результаты, позволяющие учащимся с нарушением интеллекта избегать опасных ситуаций, повышая их адаптивные возможности в разных сферах – бытовой, социальной, информационной.

Результаты исследования открывают перспективы исследования как на уровне фундаментальных, так и прикладных исследований. Так, в рамках прикладного исследования полученные результаты дают возможность для развития разных подходов к разработке программ по воспитанию культуры безопасного поведения у детей с учетом наличия/отсутствия у них нарушений интеллекта. На фундаментальном уровне исследование открывает возможности для выявления половых различий в способности распознавать опасные ситуации и избегать их у учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом в подростковом и юношеском возрасте. Помимо этого, исследование может получить развитие в плане выявления влияния социальных факторов (условий семейного воспитания и школьного образования) на формирование этих способностей у данных групп школьников.

Литература

1. *Баева И.А.* Концепция психологической безопасности в образовательной среде // Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / Под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2014. С. 176–191.
2. *Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 5–18. DOI:1017759/pse2020250601
3. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В.* Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 77–86.

Фатихова Л.Ф., Сайфутдинова Е.Ф.
Различия в структуре эмоционального компонента
регуляции безопасного поведения учащихся с
сохранным и нарушенным интеллектом Психолого-
педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–
39.

Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F.
Differences in the Structure of the Emotional
Component of Safe Behavior Regulation in Students with
Intact and Impaired Intelligence
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 1, pp. 20–39.

4. Давыдова М.С. Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.
5. Донцов А.И. Психология безопасности. М.: Юрайт, 2020. 276 с.
6. Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 15–27.
7. Зотова О.Ю. Особенности содержания опасной информации для детей в сети Интернет (социально-психологический анализ) // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 233–237.
8. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
9. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Удодов А.Г. Модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушениями интеллекта // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 3(142). С. 19–27. DOI:10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27
10. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Шмелева Е.А., Силаева О.А. Социально-психологическая безопасность подростков с интеллектуальными нарушениями в образовательных организациях различных типов // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 8-1. С. 85–98. DOI:10.12731/2218-7405-2017-8-85-98
11. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 150 с.
12. Королева Ю.А. Когнитивно-эмоциональная компетентность подростков с умственной отсталостью и подростков с сенсорной недостаточностью // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 428–433.
13. Костина Л.М. Психологическая модель формирования психологической безопасности личности обучающихся в адаптационный период // Ученые записки СПбГИПСР. 2019. Том 32. № 2. С. 138–144.
14. Леонова О.И. Эмоционально-личностное состояние подростков в школе с психологически опасной образовательной средой // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 76–82.
15. Романова Е.С., Бершедова Л.И. Информационно-психологическая безопасность подростков: системно-психологический анализ // Системная психология и социология. 2018. № 3(27). С. 26–38.
16. Сорокина Л.А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. № 6(74). С. 49–58.
17. Эксакусто Т.В. Социально-психологическая безопасность субъекта отношений // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 2. С. 239–244.
18. Gül H., Firat S., Sertçelik M., Gül A, Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties // Psychiatry and clinical psychopharmacology. 2019. Vol. 29(4). P. 547–557. DOI:10.1080/24750573.2018.1472923
19. Mayer M.J., Furlong M.J. How Safe Are Our Schools? // Educational Researcher. 2010. Vol. 39. № 1. P. 16–26. DOI:10.3102/0013189X09357617

20. *Morrongiello B.A., Matheis Sh.* Understanding Children's Injury-risk Behaviors: The Independent Contributions of Cognitions and Emotions // *Journal of Pediatric Psychology*. 2007. Vol. 32. № 8. P. 926–937. DOI:10.1093/jpepsy/jsm027
21. *Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M.* Cyberbullying through the lens of social influence: Predicting cyberbullying perpetration from perceived peer-norm, cyberspace regulations and ingroup processes // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 102. P. 260–273. DOI:10.1016/j.chb.2019.09.001
22. *Zimmermann G.* Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland // *Journal of Youth Studies*. 2010. Vol. 13. № 1. P. 83–99. DOI:10.1080/13676260903173488
23. *Zotova O.Yu., Karapetyan L.V.* Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review) // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11. No. 2. P. 100–113. DOI:10.11621/pir.2018.0208

References

1. Baeva I.A. Kontseptsiya psikhologicheskoi bezopasnosti v obrazovatel'noi srede [The concept of psychological safety in the educational environment]. In Baeva I.A., Tarasova S.V. (eds.), *Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya, soprovozhdeniya i otsenki: monografiya* [Safe educational environment: psychological and pedagogical foundations of formation, maintenance and evaluation]. Saint-Petersburg: LRIDE, 2014, pp. 176–191. (In Russ.)
2. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological Security and Values in Adolescents and Young People]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse2020250601 (In Russ.).
3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Informatsionnaya bezopasnost' detei v obydennom ponimanii roditeli i uchitelei [Information security of children in lay thinking of parents and teachers]. *Vestnik RUDN, seriya Pedagogika i psikhologiya=RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2016, no. 1, pp. 77–86. (In Russ.).
4. Davydova M.S. Formirovanie sotsial'nykh predstavlenii ob osnovakh bezopasnosti zhiznedeatelnosti u uchashchikhsya spetsial'nykh (korrektsionnykh) shkol VIII vida. Avtoref. diss... kand. ped. nauk. [The formation of social ideas about the basics of life safety in students of special (correctional) schools of the VIII type]. PhD (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2010. 24 p.
5. Dontsov A.I. Psikhologiya bezopasnosti: ucheb. posobie [Psychology of security: training manual]. Moscow: Yurayt, 2020. 276 p.
6. Dymova E.N., Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E. Psikhologicheskaya bezopasnost' i travmaticheskii opyt kak modulyatory poiska sotsial'noi podderzhki v trudnoi zhiznennoi situatsii [Psychological safety and traumatic experience as modulators of search for social support in difficult life situations]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psikhologicheskii zhurnal*, 2015. Vol. 36, no. 3, pp. 15–27. (In Russ.).
7. Zotova O.Yu. Osobennosti soderzhaniya opasnoi informatsii dlya detei v seti Internet (sotsial'no-psikhologicheskii analiz) [Characteristics of hazardous information content for children on the Internet (socio-psychological analysis)]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 2014, no. 19, pp. 233–237. (In Russ.).

8. Zotova O.Yu. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [The psychological well-being of a person]. Ekaterinburg: Humanitarian University, 2017. 312 p. (In Russ.).
9. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Udodov A.G. Model' sotsial'no bezopasnogo/opasnogo povedeniya detei s narusheniyami intellekta [The model of socially safe/unsafe behavior of children with intellectual disabilities]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific notes of the Russian State Social University*, 2017. Vol. 16, no. 3(142), pp. 19–27. DOI:10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27 (In Russ.).
10. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Shmeleva E.A., Silaeva O.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' podrostkov s intellektual'nymi narusheniyami v obrazovatel'nykh organizatsiyakh razlichnykh tipov [Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in educational organizations of various types]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern studies of social problems*, 2017. Vol. 8, no. 8, pp. 85–98. DOI:10.12731/2218-7405-2017-8-85-98 (In Russ.).
11. Kolosova T.A. Koping-povedenie i mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity u podrostkov s umstvennoi otstalost'yu: Diss. ... kand. psikh. nauk [Copying behavior and psychological defense mechanisms in adolescents with mental retardation] PhD (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2007. 150 p. (In Russ.).
12. Koroleva Yu.A. Kognitivno-emotsional'naya kompetentnost' podrostkov s umstvennoi otstalost'yu i podrostkov s sensornoi nedostatochnost'yu [Cognitive-emotional competence of adolescents with mental retardation and adolescents with sensory disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59-2, pp. 428–433. (In Russ.).
13. Kostina L.M. Psikhologicheskaya model' formirovaniya psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti obuchayushchikhsya v adaptatsionnyi period [Psychological model of formation of psychological security of the personality of students in the adaptation period]. *Uchenye zapiski SPbGIPSR = SPbSIPSW Scientific Notes*, 2019, no. 32-2, pp. 138–144. (In Russ.).
14. Leonova O.I. Emotsional'no-lichnostnoe sostoyanie podrostkov v shkole s psikhologicheski opasnoi obrazovatel'noi sredoi [Emotional and Personal Status of Adolescents in Schools with a Psychologically Dangerous and Safe Educational Environment]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 2, pp. 76–82. (In Russ.).
15. Romanova E.S., Bershedova L.I. Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' podrostkov: sistemno-psikhologicheskii analiz [Information and psychological security for adolescents: systemic and psychological analysis]. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya = Systems Psychology and Sociology*, 2018, no. 3(27), pp. 26–38. (In Russ.).
16. Sorokina L.A. O sostoyanii gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v povsednevnoi zhizni [On the state of adolescents' readiness for safe behavior in everyday life]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO = Education and Science. Izvestiya UrO RAO*, 2010, no. 6(74), pp. 49–58. (In Russ.).
17. Eksakusto T.V. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' sub'ekta otnoshenii [Socio-psychological security of the subject of relations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2010, no. 2, pp. 239–244. (In Russ.).
18. Gül H., Fırat S., Sertçelik M., Gül A., Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and clinical psychopharmacology*, 2019. Vol. 29(4), pp. 547–557. DOI:10.1080/24750573.2018.1472923

Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.
Различия в структуре эмоционального компонента
регуляции безопасного поведения учащихся с
сохранным и нарушенным интеллектом Психолого-
педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–
39.

Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F.
Differences in the Structure of the Emotional
Component of Safe Behavior Regulation in Students with
Intact and Impaired Intelligence
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 1, pp. 20–39.

19. Mayer M.J., Furlong M.J. How Safe Are Our Schools? *Educational Researcher*, 2010. Vol. 39, no. 1, pp. 16–26. DOI:10.3102/0013189X09357617
20. Morrongiello B.A., Matheis Sh. Understanding Children's Injury-risk Behaviors: The Independent Contributions of Cognitions and Emotions. *Journal of Pediatric Psychology*, 2007. Vol. 32, no. 8, pp. 926–937. DOI:10.1093/jpepsy/jsm027
21. Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M. Cyberbullying Through the Lens of Social Influence: Predicting Cyberbullying Perpetration from Perceived Peer-Norm, Cyberspace Regulations and Ingroup Processes. *Computers in Human Behavior*, 2020. Vol. 102, pp. 260–273. DOI:10.1016/j.chb.2019.09.001
22. Zimmermann G. Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 2010. Vol. 13, no. 1, pp. 83–99. DOI:10.1080/13676260903173488
23. Zotova O.Yu., Karapetyan L.V. Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review). *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11. no. 2, pp. 100–113. DOI:10.11621/pir.2018.0208

Информация об авторах

Фатихова Лидия Фаварисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: lidiajune@mail.ru

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: saifi@inbox.ru

Information about the authors

Lidiya F. Fatikhova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: lidiajune@mail.ru

Elena F. Sayfutdiyarova, Candidate of Psychology, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: saifi@inbox.ru

Получена 26.05.2020

Принята в печать 30.03.2021

Received 26.05.2020

Accepted 30.03.2021