

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2021. Том 13. № 3  
2021. Vol. 13, no. 3**

## Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал  
«Психолого-педагогические исследования»

### Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор  
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора  
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

### Секретарь

Мешкова Н.В.

### Редактор и корректор

Буторина А.А.

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

### Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Сайт: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](https://psyjournals.ru/psyedu_ru)

### Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

## Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal  
“Psychological-Educational Studies”

### Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief  
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief  
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

### Secretary

Meshkova N.V.

### Editor and proofreader

Butorina A.A.

### FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

### Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Web: [https://psyjournals.ru/en/psyedu\\_ej](https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej)

### Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2022



## Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

№ 3-2021

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.</b> Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации	3–17
<b>Бедина И.А., Кочетова Т.В., Бурцев А.А.</b> Компетентностная модель специалиста по медико-психологической работе в области безопасности дорожного движения	18–30
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.</b> Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики	31–50
<b>Елисеева М.И., Кригер Е.Э.</b> Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр	51–67
<b>Гилемханова Э.Н.</b> Социальные представления о безопасности у учащихся и учителей	68–82
<b>Мухоргова Е.А.</b> Отношение к природе у школьников и студентов - жителей мегаполиса	83–97
<b>Кочетова Ю.А., Климакова М.В.</b> Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами	98–117

## e-journal “Psychological-Educational Studies” #3-2021

<i>Columns, authors, papers</i>	<i>Pages</i>
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.</b> Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization	3–17
<b>Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.</b> A Competency Model for a Specialist in Medical and Psychological Work in the Field of Road Safety	18–30
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S.</b> Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization	31–50
<b>Eliseeva M.I., Krieger E.E.</b> The Peculiarities of Parent-Child Relationship among Teenagers who are Addicted to Online Games	51–67
<b>Gilemkhanova E.N.</b> Social Representations about Safety among Students and Teachers	68–82
<b>Mukhortova E.A.</b> Attitude toward Nature in School and University Students from Megalopolis	83–97
<b>Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.</b> Young People’s Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status	98–117

## Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации

**Шеманов А.Ю.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [ShemanovAYu@mgppu.ru](mailto:ShemanovAYu@mgppu.ru)

**Самсонова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [SamsonovaEV@mgppu.ru](mailto:SamsonovaEV@mgppu.ru)

Цель статьи – обсудить характеристики инструмента оценки инклюзивной культуры дошкольной образовательной организации, позволяющего не только исследовать восприятие и отношение к ценностям инклюзии, но и произвести констатацию наблюдаемых параметров реализации их в образовательной практике. Метод: результаты пилотажного исследования с помощью опроса педагогов (N=46) и родителей (N=78) по авторским анкетам рассматриваются как отражение проблем реализации декларируемых ценностей инклюзивной культуры в условиях дошкольных образовательных организаций. Результаты: показано, что, несмотря на в целом позитивную оценку необходимости создания условий для доступности образовательной среды, поддержки инициативы детей, принятия всех детей, часть респондентов отмечает факты неприятия и исключения из общения некоторых детей, неподдержки детской инициативы. Выводы: анкета, включающая конкретные индикаторы, отражающие реализацию инклюзивных ценностей, в случае заинтересованного ответа на поставленные вопросы позволит респондентам оценить разрыв между декларацией и реализацией и предпринять шаги для изменения организационной культуры в направлении большей инклюзивности при условии поддержки инклюзии руководством и включенности субъектов образовательного взаимодействия в его изменение.

**Ключевые слова:** инклюзивная культура, инклюзивные ценности, воплощение декларированных ценностей, дошкольная образовательная организация.

**Финансирование.** Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных С.А. Пашенко.

*Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.*  
Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации.  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 3–17.

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.*  
Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization.  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 3–17.

**Для цитаты:** *Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.* Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 3–17. DOI:10.17759/psyedu.2021130301

## Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization

**Alexey Yu. Shemanov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [ShemanovAYu@mgppu.ru](mailto:ShemanovAYu@mgppu.ru)

**Elena V. Samsonova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [SamsonovaEV@mgppu.ru](mailto:SamsonovaEV@mgppu.ru)

The purpose of the article is to discuss the characteristics of the tool for assessing the inclusive culture of a preschool educational organization, which involves not only examining the perception and attitude to the values of inclusion, but also making a statement of the observed parameters of their implementation in educational practice. Method: the results of a pilot study using a survey of teachers (N=46) and parents (N=78) according to the author's questionnaires are considered as a reflection of the problems of implementing the declared values of inclusive culture in the conditions of preschool educational organizations. Results: it was shown that, despite the generally positive assessment of the need to create conditions for the accessibility of the educational environment, support for children's initiative, and acceptance of all children, some respondents note the facts of rejection and exclusion from communication of some children, non-support of children's initiative. Conclusions: a questionnaire that includes specific indicators reflecting the implementation of inclusive values, in case of an interested answer to the questions posed, will allow respondents to assess the gap between the declaration and implementation and take steps to change the organizational culture towards greater inclusiveness, provided that the management supports inclusion and the involvement of subjects of educational interaction in changing it.

**Keywords:** inclusive culture, inclusive values, implementation of the declared values, preschool educational organization.

**Funding.** The article was prepared according to the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 06/11/2021 “Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education”.

**Acknowledgements.** The authors are grateful for assistance in data collection Pashchenko S.A.

**For citation:** Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 3–17. DOI:10.17759/psyedu. 2021130301 (In Russ.).

## Введение

В последнее время инклюзивная культура стала важной составной частью процедуры оценивания процесса инклюзии в образовательных организациях (ОО) во многих странах: Великобритании, ЮАР, Индии, Бразилии, Румынии, Новой Зеландии, Австралии, Испании, России и др. [1; 8; 9; 10; 11; 14; 15; 20], включая дошкольное образование в России [5; 6].

В работе Т. Бута и М. Эйнскоу «Показатели инклюзии» [2; 16] *инклюзивная культура*, к которой авторы относят принятие инклюзивных ценностей (позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству, установка на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии) и создание местного сообщества, разделяющего эти ценности, составляет фундамент оценки инклюзивности ОО [2, с. 17]. В работе Л.Е. Олтаржевской содействующая инклюзии культура рассматривается как компонент адаптивно-воспитательной среды инклюзивного образовательного учреждения [6], т.е. как часть его инклюзивной (включающей) среды.

Р.Г. Юсупов и Р.И. Зайнулин [14] рассматривают инклюзивную культуру в ОО как элемент правовой культуры в обществе государства, ратифицировавшего Конвенцию ООН по правам инвалидов, и в связи с этим характеризуют отрицание идей инклюзии, т.е. принятие лиц с особенностями, поддержку разнообразия, противодействие любым практикам исключения как правовой нигилизм, который недопустим среди педагогов как носителей государственной идеологии. Ссылаясь на мнение А.И. Полянского и В.Д. Мартиросян [8] (можно также упомянуть другие работы, где присутствует такое различие [9; 10; 20]), авторы пишут о наличии в инклюзивной культуре видимой и скрытой части, где видимая обозначает наблюдаемые и легко фиксируемые признаки (наличие адаптированных программ, технического оснащения и пр.), а скрытая – трудно определяемые ценностно-смысловые основания поведения людей. Причем внутреннее принятие ценностей является очень сложным и неоднозначным процессом. Этот факт влияет и на инструменты оценки ценностей, поскольку респонденты часто дают социально желательные ответы, что влияет на достоверность результатов. Это происходит, с одной стороны, в силу отношения к анкетам о ценностях как к инструменту внешнего контроля, а с другой стороны, может быть связано с самим дизайном таких анкет, если они строятся как формулировка некоторой ценностной установки и требуют ответа, связанного с отношением к ней. С другой стороны, в образовательной практике от педагогов и родителей часто приходится слышать высказывания о том, что ценности инклюзии мы, конечно, разделяем, но как их воплощать в своей работе и в жизни, мы не понимаем. И этот факт, в свою очередь, приводит к тому, что ценности только декларируются, но не реализуются.

Преодоление этого противоречия мы находим в дизайне исследований, выполненных в деятельностном и партиципативном подходах. Так, специфика подхода Бута и Эйнскоу к оценке инклюзивности состоит в том, что он ориентирован на активное участие – партиципацию – всех членов коллектива ОО и родителей детей, а также самих детей и в оценке препятствий, которые мешают включению в образовательный процесс ее участникам,

и в создании условий для преодоления этих препятствий. Таким образом, оценка инклюзивности ОО становится партиципативным инструментом [1], формирующим инклюзивную культуру, и служит превращению инклюзивных ценностей из только декларируемых в реализуемые в практике ОО. В этом смысле предложенный этими авторами метод оценки самими участниками образовательного процесса барьеров, возникающих на пути получения образования, для дальнейшего проектирования и реализации условий, позволяющих преодолеть эти барьеры, можно рассматривать как формирующий инклюзивную культуру образовательной организации.

Подобные инструменты в сфере дошкольного образования представлены в виде таких шкал оценки качества образовательной среды, как ECERS-R [12; 13; 17; 18; 19]. Эти шкалы включают в себя оценку созданных в дошкольной ОО условий поддержки индивидуальных особенностей и активностей детей с учетом их особых образовательных потребностей [17]. Индикаторы шкал ECERS-R, подлежащие оценке, сформулированы на языке конкретных условий и действий сотрудников ОО и позволяют провести деятельностную рефлексию созданных или не созданных в организации условий, реализующих определенные ценностные установки.

В данной статье мы ставили себе целью в пилотажном исследовании опробовать опросник для воспитателей и родителей дошкольной образовательной организации (ДОО) для оценки реализации ценностей инклюзивной культуры, сформулированных как наблюдаемые в деятельности воспитателей и реализуемые в образовательной среде признаки. По нашему предположению, такой инструмент оценки, в котором ценности инклюзивной культуры, такие как поддержка разнообразия в детском коллективе, детской инициативы, формирование принимающего отношения родителей и педагогов ко всем детям в ОО, сформулированы как наблюдаемые действия и отношения родителей, детей и воспитателей, создает больше возможностей для деятельностной рефлексии педагогов, показывая им, как эти ценности могут реально воплощаться в образовательной практике, а не только заявляться как установки. Мы также стремились выяснить, что сами проблемы, возникающие при реализации ценностей, могут сказать о культуре ДОО и степени ее инклюзивности. Этот вопрос будет рассмотрен в обсуждении полученных результатов.

## Методы исследования

*Методика.* В исследовании использовался метод опроса с помощью анкеты, разработанной нами при участии С.А. Пашенко [7], для внутреннего включенного анализа показателей инклюзивной культуры ДОО, которые в перспективе могли бы быть использованы для деятельностной рефлексии, направленной на улучшение инклюзивной культуры, что предполагает позицию заинтересованного участия руководства ДОО, педагогов и родителей в процессах изменения, т.е. их партиципативную («участвующую») установку. Партиципативный подход, который важен как инструмент самоанализа на основе подобных опросников, направлен на *внутреннюю* самооценку работы сотрудников организации. Но эти же опросники, будучи ориентированы на *наблюдаемые* признаки, допускают и привлечение внешних экспертов для включенного наблюдения, подобно тому, как это делают с опросниками ECERS-R [17; 18; 19]. Было подготовлено два варианта опросника «Показатели инклюзивной культуры ДОО»: для родителей (18 закрытых вопросов



– анкета 1) и для педагогов (23 закрытых вопроса – анкета 2). Каждый вопрос для родителей имел 3 варианта ответа: «да», «нет», «не знаю»; для педагогов – только два варианта: «да» и «нет».

Мы предполагали, что в ситуации эмпирического изучения показателей инклюзивной культуры и педагоги, и родители, скорее всего, будут воспринимать опрос как внешний; это, с одной стороны, повышает вероятность социально желательных ответов, но с другой – показывает исследователю те вопросы, которые респондентами отмечаются как значимые для оценки их работы. Тем самым опрос, включающий наблюдаемые признаки действий и отношений в ОО, косвенно может оказывать формирующее влияние на работу педагогов и направление внимания родителей, способствуя постепенному вводу в практику воспитания в семье и в ДОО норм деятельности и поведения, важных для реализации инклюзии. При этом важное значение имеет также поддержка инклюзивных ценностей руководителем ОО, инициирующим в ней проведение инклюзивной политики [15].

В анкетах были отражены следующие показатели, которые оценивались нами как важные при формировании инклюзивной культуры (в скобках указаны номера вопросов соответствующих анкет, напр.: 1.5 означает 5 вопрос из анкеты 1, соотв., в табл. 1):

- поддержка детской инициативы и интересов ребенка: 1.1, 1.8, 1.9, 1.10, 1.16, 2.7, 2.8, 2.9, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22,

- присутствие практик исключения детей из игры и общения по какому-либо признаку и негативного отношения родителей и педагогов к каким-либо детям в образовательной организации: 1.2, 1.4, 1.6, 1.12, 1.13, 2.1, 2.3, 2.5, 2.11, 2.13, что противоречит ценностям инклюзии,

- поддержка педагогами включения детей во взаимодействие с другими детьми и противодействие исключению: 1.3, 1.5, 1.7, 1.10, 2.2, 2.4, 2.6, 2.12, 2.18, 2.19, 2.20,

- создание доступной, принимающей, дружелюбной среды: 1.11, 1.14, 1.15, 1.17, 1.18, 2.10, 2.13, 2.14, 2.15, 2.17, 2.21, 2.23.

Инклюзивная культура ДОО должна характеризоваться высокими уровнями положительных ответов по всем этим группам вопросов, кроме пунктов, говорящих о наличии практик исключения детей и негативного отношения к ним со стороны педагогов и родителей других детей.

## Результаты и обсуждение

В исследовании приняли участие родители (78 женщин, возраст от 29 до 56 лет; образование среднее специальное – 20, высшее – 58) и педагоги (46 женщин, возраст от 30 до 55 лет; все с высшим образованием, стаж работы от 5 до 20 лет) трех дошкольных образовательных организаций города Москвы.

В таблицах представлены полученные в процессе работы результаты, суммирующие ответы педагогов (табл. 2), которые работают в участвовавших в исследовании ДОО, и родителей детей (табл. 1), посещающих эти организации.

Таблица 1

**Показатели инклюзивной культуры ДОО (по опросу родителей, N=78)**

<b>Вопросы</b>	<b>Да</b>	<b>Нет</b>	<b>Не знаю</b>
1. Все ли дети самостоятельно играют вместе с другими?	<b>64,1</b> (50)	<b>25,6</b> <sup>a</sup> (20)	<b>10,3</b> <sup>b</sup> (8)
2. Не оказываются ли дети с ОВЗ (или дети мигрантов, или кто-то еще), как правило, исключенными из совместной игры?	34,6 (27)	50 (39)	<b>15,4</b> <sup>b</sup> (12)
3. Помогают ли воспитатели детям включить в игру тех детей, которых в нее не принимают?	<b>92,3</b> (72)	<b>2,6</b> <sup>a</sup> (2)	<b>5,1</b> <sup>b</sup> (4)
4. Не остается ли кто-то из детей регулярно в одиночестве во время прогулки, в других ситуациях?	30,8 (24)	43,6 (34)	25,6 (20)
5. Помогают ли воспитатели найти товарищей для детей, регулярно остающихся в одиночестве?	<b>84,6</b> (66)	<b>3,8</b> <sup>a</sup> (3)	<b>11,5</b> <sup>b</sup> (9)
6. Есть ли случаи, когда группа детей дразнит какого-то ребенка?	<b>64,1</b> (50)	<b>26,9</b> <sup>a</sup> (21)	<b>9,0</b> <sup>b</sup> (7)
7. Вмешиваются ли воспитатели, чтобы прекратить травлю ребенка, которого все дразнят?	<b>89,7</b> (70)	<b>1,3</b> <sup>a</sup> (1)	<b>9,0</b> <sup>b</sup> (7)
8. Есть ли время для свободной игры детей в группе?	<b>91,0</b> (71)	<b>3,8</b> <sup>a</sup> (3)	<b>5,1</b> <sup>b</sup> (4)
9. Участвуют ли дети в изменении пространства группы?	<b>50,0</b> (39)	<b>20,5</b> <sup>a</sup> (16)	<b>29,5</b> <sup>b</sup> (23)
10. Участвуют ли дети в выборе общих игр, совместных дел в группе?	<b>75,6</b> (59)	<b>14,1</b> <sup>a</sup> (11)	<b>10,3</b> <sup>b</sup> (8)
11. Считаете ли Вы, что в детском саду создана дружелюбная атмосфера для всех?	<b>93,6</b> (73)	<b>0</b> <sup>a</sup> (0)	<b>6,4</b> <sup>b</sup> (5)
12. Встречаете ли Вы непонимание со стороны родителей или воспитателей интересов и нужд Вашего ребенка?	43,6 (34)	48,7 (38)	<b>7,7</b> <sup>b</sup> (6)
13. Выражают ли другие родители или воспитатели недовольство тем, что в группе есть ребенок с инвалидностью или другой национальности, говорящий на другом языке?	<b>26,9</b> (21)	<b>61,5</b> <sup>a</sup> (48)	<b>11,5</b> <sup>b</sup> (9)
14. Является ли детский сад доступным для всех детей?	<b>91,0</b> (71)	<b>2,6</b> <sup>a</sup> (2)	<b>6,4</b> <sup>b</sup> (5)
15. Удовлетворены ли Вы тем, как оборудован детский сад?	<b>66,7</b> (52)	<b>33,3</b> <sup>a</sup> (26)	<b>0</b> <sup>b</sup> (0)
16. Посещает ли Ваш ребенок детский сад с удовольствием?	<b>97,4</b> (76)	<b>2,6</b> <sup>a</sup> (2)	<b>0</b> <sup>b</sup> (0)
17. Делится ли с Вами ребенок тем, как он проводит время в группе детского сада?	<b>88,5</b> (69)	<b>11,5</b> <sup>a</sup> (9)	<b>0</b> <sup>b</sup> (0)
18. Удовлетворены ли Вы тем, как Ваш ребенок проводит время в группе, с кем дружит, как играет, как развивается?	<b>98,7</b> (77)	<b>1,3</b> <sup>a</sup> (1)	<b>0</b> <sup>b</sup> (0)

*Примечание:* в таблице приведены значения в процентах от общего числа ответов респондентов (в скобках – количество давших указанный ответ), полужирным шрифтом

отмечены значимые отличия.

<sup>a</sup> – различие в распределении частот между ответами «да» и «нет» статистически значимо по критерию согласия Пирсона ( $\chi^2$ ) при  $p < 0,01$ ;

<sup>b</sup> – различие в распределении частот ответов (да/нет/не знаю) статистически значимо по критерию согласия Пирсона ( $\chi^2$ ) при  $p < 0,01$ .

Таблица 2

**Показатели инклюзивной культуры ДОУ (по опросу педагогов, N=46)**

<b>Вопросы</b>	<b>Нет</b>	<b>Да</b>
1. Есть ли в группе дети с ОВЗ (или дети мигрантов, говорящие на другом языке, или кто-то еще), исключенные из совместной игры?	65,2 (30)	34,8 (16)
2. Помогают ли воспитатели детям включить в игру тех детей, которых в нее не принимают?	<b>0</b> (0)	<b>46<sup>b</sup></b> (100)
3. Есть ли в группе дети, которые регулярно остаются в одиночестве во время прогулки или в других ситуациях?	<b>26,1</b> (12)	<b>73,9<sup>b</sup></b> (34)
4. Помогают ли воспитатели найти товарищей для детей, регулярно остающихся в одиночестве?	<b>19,6</b> (9)	<b>80,4<sup>b</sup></b> (37)
5. Есть ли случаи, когда группа детей дразнит какого-то ребенка?	<b>19,6</b> (9)	<b>80,4<sup>b</sup></b> (37)
6. Вмешиваются ли воспитатели, чтобы прекратить травлю ребенка, которого все дразнят?	<b>4,3</b> (2)	<b>95,7<sup>b</sup></b> (44)
7. Есть ли время для свободной игры детей в группе?	<b>10,9</b> (5)	<b>89,1<sup>b</sup></b> (41)
8. Участвуют ли дети в изменении пространства группы?	34,8 (16)	65,2 (30)
9. Участвуют ли дети в выборе общих игр, совместных дел в группе?	<b>8,7</b> (4)	<b>91,3<sup>b</sup></b> (42)
10. Считаете ли Вы, что в детском саду создана дружелюбная атмосфера для всех?	<b>0</b> (0)	<b>100<sup>b</sup></b> (46)
11. Выражают ли недовольство некоторые родители тем, что в группе есть ребенок с инвалидностью, другой национальности, говорящий на другом языке?	56,5 (26)	43,5 (20)
12. Проводится ли воспитательная и просветительская работа, если кто-то враждебно высказывается против людей другой национальности, говорящих на другом языке или имеющих нарушения здоровья или инвалидность?	<b>0</b> (0)	<b>100<sup>b</sup></b> (46)
13. Встречаете ли Вы непонимание со стороны родителей интересов и нужд других детей?	<b>21,7</b> (10)	<b>78,3<sup>b</sup></b> (36)
14. Является ли среда детского сада доступной для всех детей?	<b>13,0</b> (6)	<b>87,0<sup>b</sup></b> (40)
15. Удовлетворены ли Вы тем, как оборудован детский сад?	<b>67,4</b> (31)	<b>32,6<sup>a</sup></b> (15)

16. Участие ребенка в жизни группы детского сада – это просто его включение в предлагаемый ему воспитателем распорядок дня?	<b>32,6</b> (31)	<b>67,4<sup>a</sup></b> (15)
17. Участие ребенка в жизни группы детского сада – это его включение в предлагаемый ему распорядок дня с возможностью самому выбрать то, что он хочет (игру, рисование, лепку и т.п.), и осознать последствия своего выбора?	<b>6,5</b> (3)	<b>93,5<sup>b</sup></b> (43)
18. Привлекаете ли Вы детей в процесс планирования и проведение мероприятий и праздников?	<b>30,4</b> (14)	<b>69,6<sup>a</sup></b> (32)
19. Организуете ли Вы беседы с детьми, чтобы вместе строить планы на день?	<b>26,1</b> (12)	<b>73,9<sup>b</sup></b> (34)
20. Принимают ли дети участие по собственному выбору в выполнении заданий, связанных с повседневной жизнью группы (накрыть на стол, убрать материалы после занятий и т.п.)?	<b>4,3</b> (2)	<b>95,7<sup>b</sup></b> (44)
21. Доступны ли для детей материалы для творчества и игры?	<b>6,5</b> (3)	<b>93,5<sup>b</sup></b> (43)
22. Позволяете ли Вы детям приносить игрушки из дома?	<b>15,2</b> (7)	<b>84,8<sup>b</sup></b> (39)
23. Терпимо ли Вы воспринимаете тот факт, что у детей разные навыки могут быть развиты в неравной мере?	<b>0</b> (0)	<b>100<sup>b</sup></b> (46)

*Примечание:* в таблице приведены значения в процентах от общего числа ответов респондентов (в скобках – количество давших указанный ответ), полужирным шрифтом отмечены значимые отличия.

<sup>a</sup> – различие в распределении частот ответов «да» и «нет» статистически значимо по критерию согласия Пирсона ( $\chi^2$ ) при  $p < 0,05$ ;

<sup>b</sup> – различие в распределении частот ответов «да» и «нет» статистически значимо по критерию согласия Пирсона ( $\chi^2$ ) при  $p < 0,01$ .

По группе вопросов «Поддержка детской инициативы и интересов ребенка» опрос родителей показывает, что у большинства респондентов наблюдается достоверное превышение позитивных ответов над негативными, т.е. демонстрируется мнение родителей о хорошем уровне поддержки детской инициативы и интересов ребенка в ДОО. Не столь однозначная картина складывается из ответов педагогов на вопросы подобного типа. Так, на вопрос 2.8 позитивные ответы педагогов не отличаются достоверно от негативных ответов, а на вопрос 2.18 относительно участия детей в планировании превышение позитивных ответов над негативными не столь значительно, что отражается на уровне достоверности отличия ( $p < 0,05$ ). Если учесть, что родители не всегда могут быть достаточно осведомлены об условиях пребывания детей в ДОО, то можно заключить, что поддержка педагогами самостоятельности, инициативы и интересов детей, по-видимому, нуждается в улучшении. О том же говорят и ответы на вопрос относительно того, является ли участие ребенка в жизни группы простым включением его в распорядок дня педагогом (без ориентации на инициативу ребенка). Немалое число ответов подтверждают такой порядок, хотя и значимо меньшее ( $p < 0,05$ ). Поддержка активности детей имеет два аспекта: в ней можно выделить вертикальные (с педагогами) и горизонтальные (со сверстниками) взаимодействия; причем

факторы, поддерживающие вертикальное взаимодействие, могут негативно отражаться на горизонтальных взаимодействиях [19]. Это различие аспектов не учитывается нами в данном опроснике и, по-видимому, должно быть в нем отражено в дальнейшем.

По второй группе вопросов, касающейся практик исключения детей по каким-либо основаниям (дети мигрантов или с ограничениями здоровья и др.) в ДОО и их непринятия педагогами или родителями, по ответам родителей и педагогов также можно заключить, что дела обстоят не вполне благополучно, и подобные практики, а также непринятие некоторых детей имеют место. Так, ответы родителей на вопросы, касающиеся исключения каких-то детей другими из игр и в иных ситуациях (1.2, 1.4), показывают, что частоты позитивных и негативных ответов не отличаются достоверно. Также значительное число родителей (почти половина) сталкивается с непониманием педагогами или другими родителями нужд своего ребенка (вопрос 1.12). При этом все-таки большинство родителей ( $p < 0,01$ ) считает, что другие родители и педагоги не выражают недовольства присутствием ребенка с инвалидностью или другой национальности в группе детей (1.13), хотя более четверти родителей с этим не согласны. Эта картина также подтверждается и ответами педагогов: число негативных ответов на вопрос 2.1 о наличии исключенных из игры детей по какому-либо признаку (ОВЗ, другой язык) не отличается достоверно от позитивных. Кроме того, большинство педагогов подтверждают наличие детей, регулярно остающихся в одиночестве в различных ситуациях ( $p < 0,01$ ). В группе детей встречаются случаи, когда дети дразнят какого-то ребенка ( $p < 0,01$ ), хотя само по себе это еще не говорит о травле. Также ответы педагогов (2.11) подтверждают, что некоторые родители выражают недовольство присутствием ребенка с инвалидностью, другой национальности или разговаривающего на другом языке, поскольку числа позитивных и негативных ответов на этот вопрос достоверно не отличаются. Это совпадает с тем, что больше четверти родителей положительно отвечают на вопрос о наличии недовольства присутствием такого ребенка (1.13). При этом педагоги также подтверждают (2.13), что среди родителей встречается непонимание нужд и интересов других детей: число позитивных ответов достоверно ( $p < 0,01$ ) больше числа негативных.

По третьей группе вопросов (поддержка педагогами включения детей и противодействие их исключению) ответы родителей и педагогов совпадают по направленности и показывают, что педагоги предпринимают усилия, чтобы включать всех детей в общую деятельность и противодействовать их исключению. Аналогичная позитивная картина по поводу наличия в ДОО принимающей и дружелюбной атмосферы, а также доступной среды (четвертая группа вопросов) возникает из ответов как родителей, так и педагогов, хотя часть родителей и педагогов не удовлетворены тем, как оборудован детский сад.

## Заключение

В нашем исследовании мы пытались ответить на вопрос о характеристиках опросника как рефлексивного инструмента для анализа педагогами и родителями образовательной практики, в которой на уровне определенных действий можно обнаружить наличие или отсутствие реализации инклюзивных ценностей. Т.е. сам инструмент мы рассматривали как механизм, который может зафиксировать противоречие между декларацией и реализацией.

Полученные результаты довольно определенно свидетельствуют о том, что в изученных ДОО педагоги и родители признают значимость поддержки инициативы и самостоятельности ребенка, недопустимость практик исключения детей, их непринятия как родителями, так и педагогами, важность поддержки педагогами включения детей во все виды деятельности в дошкольной организации и создания в ней принимающей атмосферы и доступной среды. Все эти элементы в жизни ДОО можно отнести к ценностям инклюзивной культуры. Высокие и однозначные показатели ответов педагогов по таким вопросам говорят о том, что эти вопросы воспринимаются как значимые для оценки их работы и означают согласие с определенными в вопросе критериями этой оценки. Такое положение вещей показывает, что, по крайней мере, на декларативном уровне ценности, лежащие в основе показателей, принимаются и педагогами, и родителями, рассматриваются ими как социально желательные. Это говорит о социально конформном отношении к таким ценностям, хотя и не обязательно означает внутреннее их принятие как руководства для собственного поведения и тем более наличие условий для их реализации в ДОО. Более того, полученные данные говорят о том, что ситуация с реализацией отмеченных ценностей далека от идеальной: и педагоги, и родители отмечают наличие практик исключения и непринятия детей в ДОО, отсутствие достаточного уровня поддержки самостоятельности и инициативы детей, проблемы с созданием принимающей атмосферы.

Таким образом, опросник, в котором приведены конкретные формулировки действий и условий, позволяющие реализовать инклюзивные ценности, и в ответах на который задействованы сами участники образовательного процесса, позволяет им при условии принятия позиции критической рефлексии на реальном, а не на декларативном уровне оценить факты проявления инклюзивной культуры. Однако мы сознаем, что опросник не может стать сам по себе инструментом формирования инклюзивной культуры. Превращение его в подобный инструмент может стать лишь частью механизма запуска партиципативного (включающего) процесса в ОО через организацию коммуникации в сообществе ОО, что позволит выявить противоречия в позициях, отношении к самим ценностям и определить практические действия, необходимые для реализации инклюзивных ценностей. Для запуска такой коммуникации необходима приверженность идеям инклюзии руководства ДОО и его организующая в этом направлении роль. Это предположение требует дальнейшего исследования.

### **Литература**

1. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. DOI:10.17759/cpse.2020090203
2. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Анисеев; науч. ред. Н. Борисова, общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
3. *Волкова Т.В., Хенчель Т.* Пути реализации инклюзии. Примеры инклюзивной и социально-психологической практики в системе образования Германии // Современное дошкольное образование. 2020. № 2(98). С. 38–50. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10067

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.  
Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации.  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 3–17.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.  
Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization.  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 3–17.

4. Дорохова Т.С., Глухих С.И., Кудрявцева Е.О. Формирование инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса в дошкольном образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 3(76). С. 57–63. DOI:10.21510/1817-3292-2018-3-57-63
5. Минчева О.С. Развитие инклюзивной культуры в рамках взаимодействия семьи и ДОУ // Инклюзивное образование: преимущество инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 459–465.
6. Олтаржевская Л.Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012.
7. Пащенко С.А. Отношение родителей к инклюзии как фактор формирования инклюзивной культуры дошкольного образовательного учреждения / научный руководитель А.Ю. Шеманов. Магистерская диссертация. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020.
8. Полянский А.И., Мартиросян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/682> (дата обращения: 27.01.2021). DOI:10.17805/trudy.2018.1.7
9. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Том 8. С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 05.04.2021).
10. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура педагога: содержательные характеристики понятия в контексте педагогики индивидуальности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2018. № 2(44). С. 133–137.
11. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29–37. DOI:10.17759/jmfp.2018070103
12. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. 2015. № 7. С. 38–49.
13. Юдина Е.Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2015. № 7. С. 22–27.
14. Юсупов Р.Г., Зайнулин Р.И. К вопросу о формировании инклюзивной культуры как элемента правовой культуры в обществе и учебных заведениях // Электронный научный журнал «Вестник Института права Башкирского государственного университета». 2019. № 2(4). С. 5–14. DOI:10.33184/vest-law-bsu-2019.4.1
15. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14 (4). P. 401–416. DOI:10.1080/13603110802504903

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.  
Оценка инклюзивной культуры в дошкольной  
образовательной организации.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 3–17.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.  
Assessment of Inclusive Culture in a Preschool  
Educational Organization.  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3,  
pp. 3–17.

16. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 p. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 17.02.2018).
17. Hu B.Y., Szente J. Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2009. Vol. 30 (3). P. 247–262. DOI:10.1080/10901020903084330
18. Lundqvist J., Westling Allodi M., Siljehag E. Values and Needs of Children With and Without Special Educational Needs in Early School Years: A Study of Young Children's Views on What Matters to Them // Scandinavian Journal of Educational Research. 2019. Vol. 63 (6). P. 951–967. DOI:10.1080/00313831.2018.1466360
19. Smidt W., Embacher E.-M. How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria // European Early Childhood Education Research Journal. 2020. Vol. 28 (6). P. 864–883. DOI:10.1080/1350293X.2020.1836586
20. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education // International Journal of Qualitative Studies in Education. 1999. Vol. 12 (2). P. 157–174. DOI:10.1080/095183999236231

## References

1. Alekhina S.V., Melnik Y.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Elektronnyi resurs] [The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education]. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62–78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ.).
2. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Index for Inclusion]. Vogan M. (eds.). Moscow: ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p. (in Russ.).
3. Volkova T.V., Hentschel T. Puti realizatsii inklyuzii. Primery inklyuzivnoi i sotsial'no-psikhologicheskoi praktiki v sisteme obrazovaniya Germanii [Inclusion concepts. Examples of inclusive and socio-psychological practices in the German Education System]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2020, no. 2(98), pp. 38–50. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10067 (in Russ.).
4. Dorokhova T.S., Glukhikh S.I., Kudryavtseva E.O. Formirovanie inklyuzivnoi kul'tury sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa v doshkol'nom obrazovanii [Formation of an inclusive culture of subjects of the educational process in preschool education]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Bashkortostan Pedagogical Journal*, 2018, no. 3(76), pp. 57–63. DOI:10.21510/1817-3292-2018-3-57-63 (In Russ.).
5. Mincheva O.S. Razvitiie inklyuzivnoi kul'tury v ramkakh vzaimodeistviya sem'i i DOU [Development of an inclusive culture within the framework of interaction between family and preschool educational institutions]. Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Inclusive Education: Continuity of Inclusive Culture and Practice: Collection of Materials of the IV International Scientific and Practical Conference], ed. S.V. Alekhina. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 459–465. (In Russ.).



Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.  
Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации.  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 3–17.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.  
Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization.  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 3–17.

6. Oltarzhevskaya L.E. Razvitie adaptivno-vospitate'noi sredy v inklyuzivnom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Development of an adaptive educational environment in an inclusive educational institution]. Diss. ... kand. ped. nauk [PhD in Education Thesis]. Moscow, 2012. (In Russ.).
7. Pashhenko S.A. Otnoshenie roditel'ej k inkluzii kak faktor formirovaniya inkluzivnoj kul'tury doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija [Parents' attitude to inclusion as a factor in the formation of an inclusive culture in a preschool educational institution]. Master thesis. Supervision by A.Yu. Shemanov. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2020. (In Russ.).
8. Polyanskii A.I., Martirosyan V.D. Inklyuzivnaya kul'tura v obrazovatel'noi organizatsii [Inclusive culture in the educational organization]. Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta [Scientific works of the Moscow University for the Humanities]. 2018, no. 1. Available at: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/682> (Accessed 27.01.2021). DOI:10.17805/trudy.2018.1.7 (In Russ.).
9. Starovoit N.V. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noi organizatsii: podkhody k ponimaniyu i formirovaniyu [Elektronnyi resurs] [Inclusive culture of an educational organization: approaches to understanding and shaping]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept" = Scientific and methodological electronic journal "Koncept"*, 2016. Vol. 8, pp. 31–35. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (Accessed 05.04.2021). (In Russ.).
10. Starovoit N.V. Inklyuzivnaya kul'tura pedagoga: sodержatel'nye kharakteristiki ponyatiya v kontekste pedagogiki individual'nosti [Inclusive culture of a teacher: meaningful characteristics of a concept in the context of personality pedagogy]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota = Bulletin of the Baltic State Academy of Fishing Fleet*, 2018, no. 2(44), pp. 133–137. (In Russ.).
11. Shemanov A.Yu., Ekushevskaya A.S. Formirovanie inklyuzivnoi kul'tury pri realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya: vyzovy i dostizheniya [Elektronnyi resurs] [Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements]. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 29–37. DOI:10.17759/jmfp.2018070103 (In Russ.).
12. Shiyan O.A., Vorob'eva E.V. Novye vozmozhnosti otsenki kachestva obrazovaniya: shkaly ECERS-R aprobirovany v Rossii [New Opportunities in the Education Quality Assessment: ECERS-R Scales Tested in Russia]. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2015. Issue 7, pp. 38–49. (In Russ.).
13. Yudina E.G. Shkaly ECERS kak metod otsenki kachestva i razvitiya rossiiskoi sistemy doskol'nogo obrazovaniya [ECERS Scales as a Method of Assessing Quality and Development of the Russian Preschool Educational System]. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2015, no. 7, pp. 22–27. (In Russ.).
14. Yusupov R.G., Zainulin R.I. K voprosu o formirovanii inklyuzivnoi kul'tury kak elementa pravovoi kul'tury v obshchestve i uchebnykh zavedeniyakh [Elektronnyi resurs] [The Issue of the Formation the Inclusive Culture as an Element of Legal Culture in Society and Educational Institutions]. *Elektronnyi nauchnyi zhurnal «Vestnik Instituta prava Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta» = Electronic scientific journal "Bulletin of the Institute of Law of the Bashkir State University"*, 2019, no. 2(4), pp. 5–14. DOI:10.33184/vest-law-bsu-2019.4.1 (In Russ.).

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.  
Оценка инклюзивной культуры в дошкольной  
образовательной организации.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 3–17.

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.  
Assessment of Inclusive Culture in a Preschool  
Educational Organization.  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3,  
pp. 3–17.

15. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 2010. Vol. 14, no. 4, pp. 401–416. DOI:10.1080/13603110802504903
16. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 p. Available at: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Accessed 17.02.2018).
17. Hu B.Y., Szente J. Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2009. Vol. 30, no. 3, pp. 247–262. DOI:10.1080/10901020903084330
18. Lundqvist J., Westling Allodi M., Siljehag E. Values and Needs of Children With and Without Special Educational Needs in Early School Years: A Study of Young Children's Views on What Matters to Them. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2019. Vol. 63, no. 6, pp. 951–967. DOI:10.1080/00313831.2018.1466360
19. Smidt W., Embacher E.-M. How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2020. Vol. 28, no. 6, pp. 864–883. DOI:10.1080/1350293X.2020.1836586
20. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1999. Vol. 12, no. 2, pp. 157–174. DOI:10.1080/095183999236231

### **Информация об авторах**

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [ShemanovAYu@mgppu.ru](mailto:ShemanovAYu@mgppu.ru)

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [SamsonovaEV@mgppu.ru](mailto:SamsonovaEV@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

Alexey Yu. Shemanov, D.Sci. in Philosophy, Leading Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [ShemanovAYu@mgppu.ru](mailto:ShemanovAYu@mgppu.ru)

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Chief of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail:

*Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.*  
Оценка инклюзивной культуры в дошкольной  
образовательной организации.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 3–17.

SamsonovaEV@mgppu.ru

Получена 08.04.2021  
Принята в печать 10.09.2021

*Shemanov A.Yu., Samsonova E.V.*  
Assessment of Inclusive Culture in a Preschool  
Educational Organization.  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3,  
pp. 3–17.

Received 08.04.2021  
Accepted 10.09.2021

## Компетентностная модель специалиста по медико-психологической работе в области безопасности дорожного движения

***Бедина И.А.***

ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУЗ «МНПЦ наркологии ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-2913>, e-mail: [ibedina@mail.ru](mailto:ibedina@mail.ru)

***Бурцев А.А.***

ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУЗ «МНПЦ наркологии ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1285>, e-mail: [burtsev@mail.ru](mailto:burtsev@mail.ru)

***Кочетова Т.В.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: [kochetovatv@gmail.com](mailto:kochetovatv@gmail.com)

Настоящая статья направлена на освещение проблемы подготовки психологов-практиков для медико-психологической работы по профилактике, превенции аварий и дорожно-транспортных происшествий, а также системы оценки пригодности к управлению транспортным средством в Российской Федерации. Представлен анализ международного опыта разработки образовательных и профессиональных стандартов в рамках модели медико-психологической поддержки безопасной мобильности. Рассматривается содержание деятельности специалистов в области психологии дорожного движения, подчеркивается роль взаимодействия со специалистами в области транспортной медицины и транспортной педагогики. Затронуты вопросы, связанные с проблемой репликации зарубежных моделей подготовки психологов в сфере дорожной безопасности для современных российских условий. Представлены результаты начального этапа разработки компетентностной модели специалистов (на основе ФГОС) по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» магистерской программы «Психология дорожного движения».

***Ключевые слова:*** психология дорожного движения, медико-психологический ассессмент, компетентностная модель в образовании, превенция нетрезвого вождения, профессиональный стандарт.

**Для цитаты:** Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В. Компетентностная модель специалиста по медико-психологической работе в области безопасности дорожного движения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 18–30. DOI:10.17759/psyedu.2021130302

Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В.  
Компетентностная модель специалиста по медико-  
психологической работе в области безопасности  
дорожного движения  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 18–30.

Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.  
A Competency Model for a Specialist in Medical and  
Psychological Work in the Field of Road Safety  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp.18–30.

## A Competency Model for a Specialist in Medical and Psychological Work in the Field of Road Safety

**Inessa A. Bedina**

Moscow Research and Practical Centre of the Department of Public Health, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-2913>, e-mail: [ibedina@mail.ru](mailto:ibedina@mail.ru)

**Alexander A. Burtsev**

Moscow Research and Practical Centre of the Department of Public Health, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1285>, e-mail: [burtsev@mail.ru](mailto:burtsev@mail.ru)

**Tatiana V. Kochetova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: [kochetovatv@gmail.com](mailto:kochetovatv@gmail.com)

This article is aimed at highlighting the problem of training practicing psychologists for medical and psychological work on the prevention, prevention of accidents and road traffic accidents, as well as a system for assessing suitability for driving a vehicle in the Russian Federation. The analysis of international experience in the development of educational and professional standards within the framework of the model of medical and psychological support for safe mobility is presented. The content of the activities of specialists in the field of traffic psychology is considered, the role of interaction with specialists in the field of transport medicine and transport pedagogy is emphasized. The issues related to the problem of replicating foreign models of training specialists in the field of road safety for modern Russian realities are touched upon. The results of the initial stage of development of the competence model of specialists (based on the Federal State Educational Standard) in the direction of preparation 44.04.02 "Psychological and pedagogical education" of the master's program "Traffic Psychology" are presented.

**Keywords:** Traffic psychology, medical psychological assessment, competency model of education, prevention of DUI, professional standard.

**For citation:** Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V. A Competency Model for a Specialist in Medical and Psychological Work in the Field of Road Safety. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 18–30. DOI:10.17759/psyedu.2021130302 (In Russ.).

### Введение

Анализируя данные официальной статистики о количестве аварий и дорожно-транспортных происшествий, нетрудно заметить, что уровень аварийности на дорогах Российской Федерации (далее – РФ) продолжает оставаться крайне высоким. Многочисленные мероприятия, реализуемые в рамках «Стратегии безопасности дорожного движения на 2018-2024 годы» [17], безусловно, призваны способствовать решению важной государственной задачи – снижению уровня дорожно-транспортного травматизма, однако

данные мероприятия практически не затрагивают вопросы, связанные с оценкой пригодности к управлению транспортным средством, а также вопросы профилактики и превенции отклонений в дорожном поведении [3; 4; 14].

Представляется логичным, что подобное обстоятельство может быть связано не столько с отсутствием внимания к проблеме оценки пригодности к водительской деятельности, сколько с отсутствием в РФ разработанных и утвержденных на законодательном уровне инструментов комплексной диагностики и системы медико-психологического ассессмента [14], даже не беря во внимание подготовку специалистов в области транспортной медицины и транспортной психологии.

Обращаясь к мировому опыту медико-психологической работы по профилактике аварий и ДТП, включающей реабилитацию водителей, лишенных прав за серьезные нарушения в области дорожного законодательства, можно констатировать, что в тех странах, где построена система превенции повторных правонарушений, узконаправленная деятельность специалистов в области транспортной медицины и транспортной психологии является крайне важным моментом, позволяющим добиваться устойчивого снижения уровня дорожно-транспортного травматизма [4-8].

Подготовка таких специалистов обеспечивается профессиональными стандартами врачей, психологов, педагогов – *практиков в области медицины, психологии и педагогики дорожного движения* (Traffic Medicine, Traffic Psychology, Traffic Pedagogy) [12; 14].

Необходимо подчеркнуть, что в РФ на сегодняшний день подобные стандарты (как образовательные, так и профессиональные) отсутствуют, что обуславливает проблему подготовки *специалистов и вызывает трудности реализации широкого круга задач в области дорожной безопасности* [3].

Именно поэтому весьма целесообразно обратиться к опыту, например, европейских стран, где достаточно хорошо зарекомендовала себя система медико-психологического ассессмента водителей [14], лежащая в основе разработки моделей подготовки специалистов-практиков в таком направлении, как психология дорожного движения (Traffic Psychology). Примером, получившим наибольшее распространение в ряде стран, может служить междисциплинарная модель, представленная в профессиональном стандарте, разработанная Советом транспортной психологии профессиональной ассоциации немецких психологов в 2004 году [14].

### **Краткая характеристика модели медико-психологической поддержки безопасной мобильности**

Данная модель известна в немецкой литературе как Psychologische und medizinische Hilfe für Förderung und Sicherung der Mobilitätskompetenz, в английской – как Psychological and Medical Assistance for Safe Mobility (сокращенно: PASS) [14], наиболее релевантным переводом на русский язык может служить название: «Модель медико-психологической поддержки безопасной мобильности».

Основным содержательным наполнением данной модели выступает «формирование компетентности к мобильности и оценка пригодности водителя к управлению транспортным средством» [14].

Ключевым понятием является «компетентность к мобильности», которая трактуется как «сумма пережитых физических, ментальных, обусловленных установками предпосылок поведения водителя, его способность к надежному управлению транспортным средством и партнерским отношениям с другими участниками дорожного движения» [14]. Междисциплинарный характер модели предполагает взаимодействие широкого круга специалистов в области транспортной медицины, транспортной психологии, юриспруденции. Предельно обобщая, можно заключить, что содержание деятельности специалистов, работающих в рамках данной модели, направлено на усиление личной ответственности водителя, системы его ценностных ориентаций, привычек и установок, обеспечивающих безопасное поведение в условиях дорожно-транспортной среды [19].

Таким образом, европейская система содействия развитию компетенции мобильности призвана учитывать и обобщать опыт отдельных стран, входящих в состав Евросоюза, а также предлагает некую «рамочную схему», следуя которой участники Евросоюза могут разрабатывать свои образовательные и профессиональные стандарты, обеспечивающие психологическую и психолого-педагогическую подготовку специалистов в сфере дорожной безопасности [19; 20].

*Междисциплинарное образование и профессиональная подготовка специалистов.* Данная модель в качестве междисциплинарного образования объединяет задачи разных областей научного знания, подчеркивая необходимость взаимодействия самых различных профессиональных дисциплин, которые непосредственно или опосредованно могут внести свой вклад в становление доказательных практик по изменению и коррекции поведения водителя согласно заявленной цели – содействие формированию компетентности к мобильности. В свою очередь, компетентность к мобильности может зависеть от таких условий, как физическое и психическое здоровье, личные установки, индивидуально-психологические особенности, а также способы поведения в различных ситуациях (включая, прежде всего, ситуации в условиях дорожного трафика) [14].

Таким образом, данная междисциплинарная модель обобщает задачи подготовки специалистов, задавая «воспитательный вектор» психологии дорожного движения – формирование безопасного поведения участников дорожно-транспортной среды с акцентом на задачи оценки пригодности к управлению транспортным средством и задачи дорожной педагогики (Traffic Pedagogy) – превенции аварий и ДТП (целенаправленной коррекции дорожного поведения, например, в случае грубых правонарушений, как то: вождение в нетрезвом состоянии, систематические превышения скоростного режима и др.) [12; 20].

В целом содержание медико-психологической работы по профилактике различных типов отклонений для различных возрастных групп участников дорожного движения, согласно данной модели, может быть реализовано в следующих направлениях:

- воспитательные мероприятия педагогической и просветительской направленности по обучению навыкам поведения в условиях дорожно-транспортной среды (например, для начинающих водителей, испытывающих трудности, связанные с недостаточным уровнем сформированности навыков управления транспортным средством);

- формирование установок на безопасное поведение и вождение (модули в автошколах и центрах многоуровневой подготовки/переподготовки профессиональных водителей) [11; 13];

- профилактика употребления алкоголя и ПАВ (специализированные курсы и тренинги для начинающих водителей) [15];
- реабилитационные программы для водителей, получивших серьезные взыскания или лишенных прав на управление транспортным средством за вождение в нетрезвом состоянии [10];
- программы по урегулированию конфликтов с другими участниками дорожно-транспортной ситуации [15];
- у водителей различных категорий (автолюбителей/профессиональных водителей): установление психологической пригодности к управлению транспортным средством (включая и скрининговую, и последующую комплексную диагностику) [3; 4; 5];
- у водителей в пожилом возрасте: определение пригодности к управлению транспортным средством, а также специальные курсы с особым учетом возможности компенсации определенных функций, необходимых для безопасного управления транспортным средством [14; 15].

Отдельно подчеркнем, что такие мероприятия должны проводиться специалистами в области психологии дорожного движения (*не медицинскими или клиническими психологами – прим. авторов*), а в случае многократных нарушений со штрафами за управление автомобилем в алкогольном или наркотическом опьянении в рамках медицинской реабилитации – врачами-наркологами и психотерапевтами [3; 4; 6; 14]. При этом в случае лишения прав может потребоваться оценка пригодности к управлению транспортным средством путем специализированного медицинского и психологического обследования, чтобы исключить наличие чрезмерно высокого потенциала риска водителя для других участников дорожного движения [3; 14].

Специалисты в области транспортной медицины и психологии дорожного движения, работающие по специальности, должны повышать свою квалификацию и обязаны поддерживать и совершенствовать свои профессиональные знания и умения. Задачи транспортно-психологической диагностики, коррекционной и профилактической работы требуют курса обучения в вузе по специальности «психология» уровня «магистр» и дальнейшей практической деятельности в специализированных государственных и негосударственных центрах в системе медико-психологического ассессмента.

Подробно все требования к обучению и повышению квалификации транспортных медицинских работников и специалистов в области психологии дорожного движения четко описаны и представлены в профессиональных стандартах в различных странах Евросоюза [14].

### **Разработка компетентностной модели психолога, работающего в сфере дорожной безопасности, реализуемой в рамках программы магистратуры «Психология дорожного движения»**

С 2015 года в РФ с учетом специфики и требований образовательного и профессионального стандартов была начата работа над подготовкой практических психологов в области дорожной безопасности в рамках программы магистратуры



«Психология дорожного движения» в рамках широко используемого компетентностного подхода [1; 2; 9; 16; 18].

Для оценки компетентностной модели, реализуемой по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», преподавателями магистерской программы «Психология дорожного движения» (сотрудниками кафедры психологии управления МГППУ и специалистами Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения города Москвы) была разработана анкета, направленная на выявление отношения магистрантов к преподаваемым дисциплинам, а также оценки значимости для дальнейшей профессиональной деятельности в сфере безопасности дорожного движения.

Анкета включала в себя несколько содержательных блоков, касающихся:

- 1) полезности и возможной востребованности полученных в процессе обучения знаний;
- 2) значимости и объема преподаваемых дисциплин для профессиональной деятельности;
- 3) навыков, которые необходимо формировать у выпускников магистратуры;
- 4) успешности овладения компетенциями, включенными в компетентностную модель специалиста (на основе ФГОС);
- 5) общего отношения выпускника к процессу обучения по данной программе.

Наряду с этим в анкету были включены открытые вопросы о том, какую информацию магистранты хотели бы получить дополнительно к изучаемым дисциплинам.

Анкета предлагалась выпускникам магистерской программы «Психология дорожного движения» по окончании процесса обучения, когда все учебные дисциплины были завершены. Анкетирование проводилось анонимно. В анкетировании приняли участие 15 человек.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что мнения студентов относительно дисциплин теоретико-методологического цикла (базовая часть) разделились. Так, оценки значимости теоретических дисциплин представлены следующим образом: четверть студентов оценили дисциплины как чрезвычайно значимые и столько же магистрантов оценили их как незначимые. Остальные студенты продемонстрировали разброс оценок разных дисциплин.

Относительно дисциплин, входящих в блок профессиональной специализации, наблюдается большой разброс оценок их значимости. Так, чрезвычайно значимыми практически для всех выпускников магистратуры оказались дисциплины «Социальная психология дорожного движения», «Интерактивные методы обучения водителей», «Профотбор и аттестация в транспортных компаниях», «Социально-психологическая реабилитация участников ДТП», «Социальная психология конфликта», «Прикладная психофизиология», «Психология дорожного движения», «Диагностика и психологическая оценка надежности водителя».

На наш взгляд, подобные результаты могут объясняться существенными различиями в исходной подготовке магистрантов, поскольку среди них встречаются студенты как с базовым психологическим образованием, так и студенты инженерно-технических специальностей, юристы, менеджеры и др. Кроме того, магистранты программы

«Психология дорожного движения» в большинстве своем уже имеют внушительный опыт работы (общий стаж трудовой деятельности) в различных сферах. При этом получаемые знания представляют для них не только профессиональный, но и личный интерес, поскольку обучение в магистратуре воспринимается большинством как этап профессионального и личного развития.

Обобщенные результаты анкетирования по блоку вопросов относительно компетентностной модели психолога-практика в области дорожной безопасности представлены в таблице.

Таблица

**Распределение ответов в группе участников анкетирования**

№	Компетенции	Овладел полностью	В основном овладел	Требуется дополнительное обучение	Не получилось овладеть
1	Умение разрабатывать и проводить прикладные исследования в области психологии дорожного движения	37,5%	62,5%	-	-
2	Умение разрабатывать программы психологической диагностики нарушений в дорожно-транспортной среде	12,5%	50%	37,5%	-
3	Умение проводить профилактическую работу по предотвращению рисков в дорожно-транспортной среде	25%	37,5%	37,5%	-
4	Умение осуществлять психологическое сопровождение коллективов организаций транспортной сферы	12,5%	37,5%	50%	-
5	Владение навыками создания психологической службы, обеспечивающей подготовку водителей различных категорий	-	37,5%	62,5%	-
6	Способность к выявлению проблем межведомственного характера в области дорожной безопасности и обоснование вектора их комплексного решения	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%
7	Способность консультировать отдельных специалистов межведомственной команды	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%
8	Способность к выделению и оценке рисков дорожно-транспортной среды	12,5%	62,5%	25%	-
9	Способность к разработке и оценке эффективности использования инструментов	-	50%	37,5%	12,5%

	мониторинга рисков дорожно-транспортной среды				
10	Способность консультировать участников дорожного движения, проводить тренинги по формированию безопасного поведения	25%	25%	37,5%	12,5%
11	Способность к участию и социально-психологическому сопровождению разработки государственных превентивных программ по снижению аварийности	-	50%	50%	-
12	Способность к разработке программ психологической диагностики отклонений в поведении участников дорожного движения	-	37,5%	50%	12,5%
	<b>Распределение ответов участников анкетирования (в %)</b>	13,5%	43,8%	38,5%	4,2%

По данным, представленным в таблице, можно заключить, что наблюдается существенный разброс в ответах относительно оценки сформированности компетенций выпускниками магистратуры. Ряд заявленных компетенций по ответам магистрантов, связанных со способностью разрабатывать программы превентивной направленности, способностью проводить психологические тренинги, осуществлять консультационную деятельность, т.е. компетенций выраженного практико-ориентированного характера, освоен недостаточно полно. Причем все участники анкетирования отметили важность и необходимость данных компетенций для своей профессиональной деятельности.

Обнаруженный факт, на наш взгляд, является показательной иллюстрацией того, что блок профессиональных дисциплин, включая обязательные дисциплины и дисциплины по выбору, нуждается в некотором пересмотре в плане расширения содержательной составляющей, связанной с различными аспектами современной андрологии. Данное обстоятельство обусловило необходимость рассмотрения проблем, возникающих при разработке магистерских программ психолого-педагогической направленности (на основе ФГОС, задающего «вектор» подготовки психологов-практиков для системы школьного образования).

Результаты проведенного анкетирования также позволили поставить вопрос о возможности репликации компетентностной модели психологов-практиков, работающих в системе медико-психологического ассессмента ряда европейских стран для психологической службы в РФ.

Совершенно очевидно, что требуют дальнейшей проработки вопросы относительно компетенций, связанных с деятельностью психолога в таких областях, как: безопасность дорожно-транспортной среды, оценка пригодности к управлению транспортным средством (систематические правонарушения дорожного законодательства, практика вождения в нетрезвом состоянии), взаимодействие со специалистами в области транспортной медицины.

### Заключение

Система медико-психологического ассессмента, получившая широкое распространение в

*Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В.*  
Компетентностная модель специалиста по медико-психологической работе в области безопасности дорожного движения  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 18–30.

*Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.*  
A Competency Model for a Specialist in Medical and Psychological Work in the Field of Road Safety  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp.18–30.

ряде стран, продемонстрировала высокую эффективность в решении проблемы снижения уровня дорожно-транспортного травматизма и превенции аварий и ДТП. Лежащая в ее основе модель медико-психологической поддержки безопасной мобильности задает «рамочную схему» для разработки образовательных и профессиональных стандартов в области транспортной медицины и транспортной психологии, обеспечивающих подготовку специалистов-практиков в сфере безопасности дорожно-транспортной среды.

Важно учитывать, что содержание деятельности системы медико-психологического ассессмента включает в себя ряд мероприятий профилактической, превентивной и реабилитационной направленности для участников дорожного движения разных групп, имеющих различные отклонения в дорожном поведении и выраженную склонность к несоблюдению дорожного законодательства, поэтому содержит различные аспекты деятельности в области транспортной медицины, транспортной психологии и транспортной педагогики.

Опыт разработки компетентностной модели психолога, работающего в сфере дорожной безопасности, реализуемой в рамках программы магистратуры «Психология дорожного движения», можно рассматривать в качестве первого важного шага в направлении психолого-педагогической подготовки психологов-практиков для решения важной государственной задачи – снижения уровня дорожно-транспортного травматизма. Причем уже сейчас становится очевидным, что только междисциплинарный характер подготовки специалистов (с акцентом на взаимодействие врачей, психологов и педагогов-психологов) при разработке дисциплин профессионального блока может обеспечить формирование заявленных компетенций и становление доказательной практики для создания в будущем психологической службы в сфере дорожной безопасности в РФ.

### **Литература**

1. *Богданович Н.В.* Компетентностный подход в процессе подготовки специалистов по педагогике [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 4. С. 1–12. DOI:10.17759/psyedu.2014060401
2. *Боровикова Я.В.* Модульная система организации обучения лиц третьего возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 1. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50245.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50245.shtml) (дата обращения: 02.07.2021).
3. *Бурцев А.А.* Проблемы комплексной превенции управления транспортным средством в состоянии опьянения: организационно-правовые, медицинские и социально-психологические аспекты // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 98–107. DOI:10.17759/sps.2018090409
4. *Бурцев А.А.* Медико-психологические аспекты профилактики «опасного» вождения и «пьяных» ДТП в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Burtsev.shtml/> (дата обращения: 04.07.2021).
5. *Бурцев А.А., Баканов К.С., Бедина И.А.* Обзор мирового опыта допуска к управлению транспортными средствами (Германия) // Наркология. 2020. Том 19. № 4. С. 56–67. DOI:10.25557/1682-8313.2020.04.56-67
6. *Бурцев А.А., Баканов К.С., Бедина И.А.* Обзор мирового опыта допуска к управлению

*Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В.*  
Компетентностная модель специалиста по медико-психологической работе в области безопасности дорожного движения  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 18–30.

*Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.*  
A Competency Model for a Specialist in Medical and Psychological Work in the Field of Road Safety  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp.18–30.

- транспортными средствами (Испания, Хорватия) // Наркология. 2020. Том 19. № 8. С. 56–63. DOI:10.25557/1682-8313.2020.08.56-63
7. *Бурцев А.А., Баканов К.С., Бедина И.А.* Обзор мирового опыта допуска к управлению транспортными средствами (Швейцария, США) // Наркология. 2020. Том 19. № 11. С. 91–102. DOI:10.25557/1682-8313.2020.11.91-102
8. *Бурцев А.А., Баканов К.С., Бедина И.А.* Обзор мирового опыта допуска к управлению транспортными средствами (Финляндия, Китай, Беларусь) // Наркология. 2020. Том 19. № 12. С. 80–88. DOI:10.25557/1682-8313.2020.12.80-88
9. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб.: Просвещение, 2004. 159 с.
10. *Ершов С.В.* Компетентностный подход к обучению в автошколах: проблемы, возможности и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Ershov.shtml/> (дата обращения: 04.07.2021).
11. *Зайцева Е.И.* Зарубежные модели эффективности обучения водителей безопасному вождению [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Zaitseva.shtml> (дата обращения: 04.07.2021).
12. *Клебельсберг Д.* Транспортная психология. М.: Транспорт, 1989. 367 с.
13. *Кочетова Т.В.* Traffic Psychology в системе подготовки преподавателей автошкол и водителей автотранспортных средств: программа дополнительного профессионального образования // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 1. С. 93–102.
14. *Макеева С.А., Кочетова Т.В.* Междисциплинарная модель поддержки и содействия развития «компетенции мобильности» в Европе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 38–43. DOI:10.17759/jmfp.2017060105
15. *Плотникова М.А.* Практико-ориентированные исследования психологии дорожного движения (по материалам зарубежных публикаций) // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 108–118. DOI:10.17759/psps.2018090410
16. *Рубцов В.В., Забродин Ю.М.* Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 3. С. 3–13. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2012/n3/Rubtsov\\_Zabrodin.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n3/Rubtsov_Zabrodin.shtml) (дата обращения: 03.07.2021).
17. Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/31102> (дата обращения: 03.07.2021).
18. *Ульянина О.А.* Компетентностный подход в научной парадигме российского образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 135–147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212
19. Assessment of personal resources for safe driving: the principles of medical psychological assessment in Germany / Brenner-Hartmann Ju.; Wagner Th.; Mubhoff F.; Hoffmann-Born H., Lohr-Schwaab S., Seidl J. Bonn: Kirschbaum Verlag GmbH, 2014. 100 p.
20. *Kollbach B., Franke M., Meier J., Destradis Al.* Verkehrsverhaltenslehre für Fahrlehrer I. Hannover: Degener Verlag GmbH, 2018. 147 s.

Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В.  
Компетентностная модель специалиста по медико-  
психологической работе в области безопасности  
дорожного движения  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 18–30.

Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.  
A Competency Model for a Specialist in Medical and  
Psychological Work in the Field of Road Safety  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp.18–30.

## References

1. Bogdanovich N.V. Kompetentnostnyi podkhod v protsesse podgotovki spetsialistov po pedagogike [Competence-based approach in the process of training specialists in pedagogy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014. Vol. 6, no 4. pp. 1–12. DOI:10.17759/psyedu.2014060401 (In Russ.; abstr. in Engl.).
2. Borovikova Ya.V. Modul'naya sistema organizatsii obucheniya lits tret'ego vozrasta [Modular system for organizing training for third age persons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2012. Vol. 4, no. 1. Available at: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50245.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50245.shtml) (In Russ.; abstr. in Engl.).
3. Burtsev A.A. Problemy kompleksnoi preventsii upravleniya transportnym sredstvom v sostoyanii op'yaniya: organizatsionno-pravovye, meditsinskie i sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [Comprehensive prevention issues of impaired driving: organizational, legal, medical and socio-psychological aspects]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 4, pp. 98–107. (In Russ.; abstr. in Engl.).
4. Burtsev A.A. Mediko-psikhologicheskie aspekty profilaktiki «опасного» vozhdeniya i «p'yanykh» DTP v Rossiiskoi Federatsii [Medical and psychological aspects of prevention of drunk driving accidents in Russia]. Available at: [https://psyjournals.ru/en/social\\_psy/2018/n4/Burtsev.shtml](https://psyjournals.ru/en/social_psy/2018/n4/Burtsev.shtml) (Accessed 04.07.2021). (In Russ.).
5. Burtsev A.A., Bakanov K.S., Bedina I.A. Obzor mirovogo opyta dopuska k upravleniyu transportnymi sredstvami (Germaniya) [A review of international experience of the admission to driving vehicles (Federal Republic of Germany)]. *Narkologia = Narcology*, 2020. Vol. 19, no. 4, pp. 56–67. (In Russ.; abstr. in Engl.).
6. Burtsev A.A., Bakanov K.S., Bedina I.A. Obzor mirovogo opyta dopuska k upravleniyu transportnymi sredstvami (Ispaniya, Horvatija) [A review of international experience of the admission to driving vehicles (Kingdom of Spain, Republic of Croatia)]. *Narkologia = Narcology*, 2020. Vol. 19, no. 8, pp. 56–63. (In Russ.; abstr. in Engl.).
7. Burtsev A.A., Bakanov K.S., Bedina I.A. Obzor mirovogo opyta dopuska k upravleniyu transportnymi sredstvami (Shvejcarija, SShA) [A review of international experience of the admission to driving vehicles (Switzerland, The United States of America)]. *Narkologia = Narcology*, 2020. Vol. 19, no. 11, pp. 91–102. (In Russ.; abstr. in Engl.).
8. Burtsev A.A., Bakanov K.S., Bedina I.A. Obzor mirovogo opyta dopuska k upravleniyu transportnymi sredstvami (Finljandija, Kitaj, Belarus') [A review of international experience of the admission to driving vehicles (Finland, China, Belarus)]. *Narkologia = Narcology*, 2020. Vol. 19, no. 11, pp. 80–88. (In Russ.; abstr. in Engl.).
9. Vvedenskii V.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga: posobie dlya uchitelya [Professional competence of a teacher: a manual for a teacher]. Saint Petersburg: Prosveshchenie [Education], 2004. 159 p. (In Russ.).
10. Ershov S.V. Kompetentnostnyi podkhod k obucheniyu v avtoshkolakh: problemy, vozmozhnosti i perspektiv [Competence-based approach to training in driving schools: problems, opportunities and prospects]. Available at: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Ershov.shtml> (Accessed 04.07.2021). (In Russ.).
11. Zaitseva E.I. Zarubezhnye modeli effektivnosti obucheniya voditelei bezopasnomu vozhdeniyu

Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В.  
Компетентностная модель специалиста по медико-  
психологической работе в области безопасности  
дорожного движения  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 18–30.

Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.  
A Competency Model for a Specialist in Medical and  
Psychological Work in the Field of Road Safety  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp.18–30.

[Foreign models of the effectiveness of training drivers in safe driving]. Available at: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Zaitseva.shtml> (Accessed 04.07.2021). (In Russ.).

12. Klebel'sberg D. *Transportnaya psikhologiya* [Transport Psychology]. Moscow: Transport, 1989. 367 p. (In Russ.).

13. Kochetova T.V. *Traffic Psychology v sisteme podgotovki prepodavatelei avtoshkol i voditelei avtotransportnykh sredstv: programma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Traffic Psychology in Training of Driving Instructors and Drivers: Advanced Training Program for Psychologists]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2015. Vol. 6, no. 1, pp. 93–102. (In Russ.; abstr. in Engl.).

14. Makeeva S.A., Kochetova T.V. *Mezhdistsiplinarnaya model' podderzhki i sodeistviya razvitiya «kompetentsii mobil'nosti» v Evrope* [An interdisciplinary model to support and promote the development of "mobility competence" in Europe]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no 1, pp. 38–43. (In Russ.; abstr. in Engl.).

15. Plotnikova M.A. *Praktiko-orientirovannye issledovaniya psikhologii dorozhnogo dvizheniya (po materialam zarubezhnykh publikatsii)* [Practice-oriented researches in the field of Traffic Psychology (according to foreign publications)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 4, pp. 108–118. DOI:10.17759/sps.2018090410 (In Russ.; abstr. in Engl.).

16. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M. *Kompetentnostnyi podkhod kak kontseptual'naya osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda* [Competence-based approach as a conceptual basis for the connection between vocational education and professional work]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2012. Vol. 9, no. 3. Available at: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2012/n3/Rubtsov\\_Zabrodin.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n3/Rubtsov_Zabrodin.shtml) (Accessed 03.07.2021). (In Russ.).

17. *Strategiya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya v Rossiiskoi Federatsii na 2018–2024 gody* [The Strategy of Road Safety in the Russian Federation for 2018–2024]. Available at: <http://government.ru/docs/31102/> (Accessed 03.07.2021). (In Russ.).

18. Ulyanina O.A. *Kompetentnostnyi podkhod v nauchnoi paradigme rossiiskogo obrazovaniya* [Competence-based approach in the scientific paradigm of Russian education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2. DOI:10.17759/psyedu.2018100212 (In Russ.; abstr. in Engl.).

19. *Assessment of personal resources for safe driving: the principles of medical psychological assessment in Germany.* Brenner-Hartmann Ju.; Wagner Th.; Mubhoff F.; Hoffmann-Born H., Lohr-Schwaab S., Seidl J. Bonn: Kirschbaum Verlag GmbH, 2014. 100 p.

20. Kollbach B., Franke M., Meier J., Destradis Al. *Verkehrsverhaltenslehre für Fahrlehrer I.* Hannover: Degener Verlag GmbH, 2018. 147 p.

### **Информация об авторах**

Бедина Инесса Александровна, кандидат медицинских наук, ученый секретарь, ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУЗ «МНПЦ наркологии ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-2913>, e-mail: [ibedina@mail.ru](mailto:ibedina@mail.ru)

Бурцев Александр Александрович, кандидат медицинских наук, заведующий филиалом – врач-

*Бедина И.А., Бурцев А.А., Кочетова Т.В.*  
Компетентностная модель специалиста по медико-психологической работе в области безопасности дорожного движения  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 18–30.

*Bedina I.A., Burtsev A.A., Kochetova T.V.*  
A Competency Model for a Specialist in Medical and Psychological Work in the Field of Road Safety Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp.18–30.

психиатр-нарколог, ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУЗ «МНПЦ наркологии ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1285>, e-mail: [burtsev@mail.ru](mailto:burtsev@mail.ru)

*Кочетова Татьяна Викторовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: [kochetovatv@gmail.com](mailto:kochetovatv@gmail.com)

### ***Information about the authors***

*Inessa A. Bedina*, PhD in Medicine, scientific Secretary Moscow Research and Practical Centre of the Department of Public Health, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-2913>, e-mail: [ibedina@mail.ru](mailto:ibedina@mail.ru)

*Alexander A. Burtsev*, PhD in Medicine, Head of the Reference Center for Monitoring Psychoactive Substance Consumption Moscow Research and Practical Centre of the Department of Public Health, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1285>, e-mail: [burtsev@mail.ru](mailto:burtsev@mail.ru)

*Tatiana V. Kochetova*, PhD in Psychology, Associate Professor at the Chair of Management Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: [kochetovatv@gmail.com](mailto:kochetovatv@gmail.com)

Получена 12.05.2021  
Принята в печать 10.09.2021

Received 12.05.2021  
Accepted 10.09.2021



## Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики

### **Регуш Л.А.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: [schuger@mail.ru](mailto:schuger@mail.ru)

### **Алексеева Е.В.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: [a-l-lev@mail.ru](mailto:a-l-lev@mail.ru)

### **Веретина О.Р.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: [olgaveretina@rambler.ru](mailto:olgaveretina@rambler.ru)

### **Орлова А.В.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: [anyaorlova@list.ru](mailto:anyaorlova@list.ru)

### **Пежемская Ю.С.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjs.home@mail.ru](mailto:pjs.home@mail.ru)

В статье представлен материал по стандартизации методики «Индекс погруженности в интернет-среду», предназначенной для обследования подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Созданию методики предшествовал теоретический анализ явления «погруженность в интернет-среду», что позволило построить его теоретическую модель и предположить, что это явление может быть описано через: цифровую компетентность, цифровое потребление и эмоциональное отношение к цифровой информационной среде. Стандартизация проходила в два этапа при участии в общей сложности 1142 подростков из г. Санкт-Петербурга. Проверенный на конвергентную валидность первый вариант опросника был скорректирован в соответствии с полученными результатами. На втором этапе опросник прошел процедуры факторизации, определения надежности (коэффициент альфа Кронбаха), нормальности распределения, возрастных норм. В статье представлены стандартизированный вариант опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» и инструкция по обработке результатов.

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

**Ключевые слова:** погруженность в интернет-среду, подростковый возраст, методика исследования, валидность, надежность.

**Финансирование.** Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00232.

**Для цитаты:** Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50. DOI:10.17759/psyedu.2021130303

## Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization

### *Ludmila A. Regush*

Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: schuger@mail.ru

### *Elena V. Alekseeva*

Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: al-lev@mail.ru

### *Olga R. Veretina*

Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: olgaveretina@rambler.ru

### *Anna V. Orlova*

Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: anyaorlova@list.ru

### *Julia S. Pezhemskaya*

Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjs.home@mail.ru

The article presents the results of standardization of the questionnaire "Immersion Index in the Internet environment", intended for the adolescents aged 12 to 17 years. The questionnaire was based on theoretical analysis of the phenomenon of "immersion in the Internet environment", which allowed us to build its theoretical model and suggest that this phenomenon can be described through digital competence, digital consumption and emotional attitude to the digital environment. The standardization was carried out in two stages, with the participation of a total of 1142 teenagers from St. Petersburg. The first version of the questionnaire, tested for convergent validity, was adjusted in accordance with the results obtained. At the second stage, the questionnaire underwent the procedures of factorization, determination of reliability (Cronbach's Alpha coefficient), testing distribution normality, and age norms. The article presents a standardized version of the questionnaire "Immersion Index in the

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

Internet environment" and instructions for processing the results.

**Keywords:** immersion in Internet environment, teenagers, questionnaire standardization, validity, reliability.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00232.

**For citation:** Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50. DOI:10.17759/psyedu.2021130303 (In Russ.).

## Введение

Актуальность разработки и стандартизации методики, направленной на изучение степени погруженности подростков в интернет-среду, определяется необходимостью при исследовании различных сторон психической жизни учитывать опосредованность развития и жизнедеятельности человека цифровизацией жизненного пространства. Поэтому существует запрос на создание надежного и валидного инструмента, с помощью которого можно определить степень этого влияния.

Теоретическим обоснованием к созданию методики явился анализ дефиниций, описывающих взаимодействие в системах «человек–цифровая/виртуальная/интернет-среда». Ряд исследователей [6; 21] рассматривают взаимодействие человека и цифровой среды в контексте слияния, симбиоза, единой субъектности. Реальное и виртуальное жизненные пространства имеют так много точек пересечения, что появляется новая сфера существования человека. Это область интерференции цифровой и доцифровой среды, имеющая свою специфику, отличную от характеристик составляющих ее «реальностей» [13; 21], где человек может выступать и как субъект, и как партнер (со-субъект), и даже как объект влияния информационной среды.

В пространстве «человек–интернет-среда» появились новые явления и понятия, их обозначающие: интернет-зависимость [1; 5; 11; 24 и др.], проблемное (патологическое) использование интернета [9; 25; 30; 34], цифровая социализация [32; 33], цифровая компетентность [20], погруженность [15; 31] и др. Во многих исследованиях также показана возможность оптимального использования интернета с точки зрения психического развития ребенка [16; 17; 22]. Остановимся на характеристике явления «погруженность в интернет-среду», поскольку оно в нашем случае составляет предмет изучения. В ряде зарубежных исследований «погруженность» определяется как психологическое состояние, характеризующееся восприятием себя окруженным, включенным и взаимодействующим со средой, которая обеспечивает непрерывный поток стимулов и переживаний [27; 35].

Погруженность в интернет-среду понимается нами как термин, характеризующий активность человека в цифровой виртуальной среде, свободный от негативной и клинической коннотации. Анализ проблемы интернет-активности в рамках деятельностного подхода может опираться на категорию установки. Данная категория позволяет раскрыть

сущность готовности к этому взаимодействию, сформированной на базе предварительного опыта и регулирующей поведение человека на осознанном и неосознаваемом уровнях. Такой подход позволяет описать субъекта интернет-активности максимально широко и безоценочно. Исходя из этого, под *погруженностью* в интернет-среду мы понимаем установку (disposition), заключающуюся в готовности к использованию технических средств и информационных ресурсов интернета для решения задач различных видов деятельности и осуществления интернет-коммуникации. В этом смысле в зависимости от степени погруженности интернет-среда может стать как ресурсом для решения актуальных проблем, так и средством ухода от реальности, формирующим и активирующим механизмы психологической защиты. В структуре интернет-погруженности мы выделяем традиционные компоненты: 1) поведенческий (деятельностный), представленный объемом цифрового потребления; 2) когнитивный, представленный самооценкой цифровой компетентности; 3) аффективный, представленный эмоциональным отношением к интернету.

Наибольшее распространение в исследованиях проблем взаимодействия человека с интернет-средой получили методы наблюдения, анализа продуктов деятельности, беседы, тестирования, а также опроса, проводящегося традиционно или online. Так, интернет- и компьютерную зависимость пытаются изучать по аналогии с зависимостями в реальной жизни, например, игровой или наркозависимостью (например, «Тест на интернет-аддикцию» К. Young в адаптации В.А. Лоскутовой «Способ диагностики интернет-зависимости» [10]; «Тест интернет-зависимости» Чен (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова [7]). При изучении проблемного использования интернета ориентируются на близкие к пониманию зависимого поведения критерии (синдром отмены, негативные последствия и др.). Примером тому является «Шкала проблемного использования Facebook» [29] (несколько русскоязычных адаптаций, например, «Общая шкала проблемного использования интернета» [3]), которая использовалась в ряде исследований в период пандемии, когда степень обращения к интернет-ресурсам для эффективного жизнеобеспечения существенно возросла [4]. В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов представили методику оценки последствий пользования техническими средствами (МИГ-ТС), позволяющую кроме зависимости фиксировать изменения в психологических границах и сфере потребностей пользователей, их рефлексию и саморегуляцию [14]. В зарубежных исследованиях можно отметить попытки исследования взаимосвязи погруженности и личностных особенностей пользователей социальных сетей с помощью опросника AIPT («Attitudes, Immersion, and Personality Traits») [35]. Довольно широко представлен инструментарий исследования феномена вовлеченности (содержания деятельности в интернет-среде и отношения к ней). В качестве примеров можно привести «Индекс цифровой компетентности» [19], «Методику оценки вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий» [23], множество анкет, разработанных в рамках отечественных и зарубежных социологических исследований [2; 18; 26]. Однако валидность и надежность предлагаемых эмпирических методик зачастую недостаточно обоснованы или отсутствуют.

Таким образом, существует необходимость создания стандартизованного психодиагностического инструмента, позволяющего исследовать степень и качество интернет-активности современного пользователя, которое определяется нами через понятие погруженности в интернет-среду.

При создании методики для изучения погруженности в интернет-среду мы опирались на

данное выше рабочее определение погруженности. Это позволило составить первоначальный вариант опросника, учитывающего: деятельностный (объем цифрового потребления) – шкала 1, когнитивный (самооценка цифровой компетентности) – шкала 2, аффективный (эмоциональные аспекты) – шкала 3 компоненты погруженности в интернет-среду, а также возможность определения суммарного Индекса погруженности в интернет-среду. При выборе содержательных характеристик мы опирались на исследовательские идеи Г.В. Солдатовой и ее коллег [19; 21; 32].

Целью данного исследования была стандартизация на выборке подростков опросника «Индекс погруженности в интернет-среду».

## Методы

Стандартизация опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» осуществлялась с использованием стандартных процедур проверки валидности, надежности и факторной структуры [8; 12] и проводилась в два этапа.

Целью первого этапа был сбор первичных эмпирических данных о погруженности в интернет-среду, определение конвергентной валидности, коррекция формулировок и содержания опросника.

На этом этапе выборка составила 712 человек (подростки от 11 до 17 лет, 358 девочек, 354 мальчика, средний возраст – 14,3, SD=1,4).

Сбор первичных данных осуществлялся на основе вопросов, структура и содержание которых соответствовали изложенному выше теоретическому подходу. В этом варианте шкалы «цифровое потребление», «цифровая компетентность» и «эмоциональное отношение» включали несколько вопросов, причем как минимум один вопрос в шкале был комплексным. Первая шкала содержала вопросы: «Как часто ты пользуешься интернетом?», «Сколько времени ты проводишь в интернете?», «Какими устройствами ты пользуешься для выхода в интернет?» (предлагался список), вопрос с индикаторами интернет-зависимости. Вторая – «Укажи свой стаж знакомства с интернетом?», «Насколько уверенным пользователем ты себя считаешь?», «Что из перечисленного ты используешь в интернете и как часто?» (предлагался список приложений и программ). Третья – «Какие эмоции и чувства ты испытываешь, находясь в интернете?», «В интернете тебе нравится (выбрать из перечисленного)».

Для определения конвергентной валидности были применены опросники «Шкала проблемного использования интернета» А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой (адаптированная версия Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) S. Caplan) [3] и опросник интернет-зависимости – Internet Addiction Test (IAT, K. Young) в переводе и модификации В.А. Лоскутовой [10]. В опросе приняли участие 118 подростков (61 мальчик, 57 девочек, возраст от 12 до 16 лет, среднее значение – 13,8, SD=1,5) из общей выборки первого этапа.

На втором этапе проводилась стандартизация опросника, в ходе которой уточнялась структура опросника (конструктивная валидность) с учетом корректировки количества вопросов и системы подсчета баллов по результатам первого этапа. Процедуры стандартизации были проведены на новой выборке, состоящей из 430 подростков (от 12 до

17 лет, 274 девочки и 176 мальчиков, средний возраст – 14,8, SD=1,4).

В качестве статистических методов проверки психометрических характеристик методики использовались: методы первичной статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для проверки формы распределения, индекс надежности (коэффициент альфа Кронбаха), корреляционный анализ (критерий Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс с нормализацией Кайзера).

### Результаты

По итогам первого этапа была подтверждена достаточная конвергентная валидность методики «Индекс погруженности в интернет-среду» на основании полученных коэффициентов корреляции с показателями шкал методики «Проблемного использования интернета» и методики диагностики интернет-зависимости. Данные по шкалам индекса погруженности в интернет-среду рассчитывались на основе предложенной теоретической модели (табл. 1).

В табл. 1 видно наличие слабых  $0,20 < r_s < 0,3$  и очень слабых при  $r_s < 0,19$ , но статистически значимых связей между отдельными шкалами опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» и шкалами методики «Проблемного использования интернета», а также шкалой интернет-зависимости. При этом ожидаемо таких корреляций не оказалось со шкалой 2 – самооценка цифровой компетентности, так как она связана с оценкой навыков пользователя, а не с его психологическим состоянием при работе в интернете. Также стоит отметить, что содержание шкал опросника погруженности в интернет-среду оказалось крайне слабо связанным с проявлениями интернет-зависимости и наиболее тесно связанным со шкалой «Предпочтение онлайн», то есть предпочтения интернет-коммуникаций личному общению для решения различных задач, что соответствует заявленному подходу к содержанию понятия «погруженность в интернет-среду».

Полученные результаты показали состоятельность методики «Индекс погруженности в интернет-среду» как самостоятельного инструмента, не дублирующего другие инструменты диагностики семантически сходных феноменов.

Таблица 1

#### Корреляции показателей погруженности в интернет-среду, показателей проблемного использования интернета и интернет-зависимости (по критерию Спирмена, N=118)

Шкалы	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Индекс погруженности
Предпочтение онлайн-коммуникаций	,252**	,152	,283**	,296**
Регуляция настроения – мотивацией выхода в Сеть служит улучшение эмоционального состояния	,217*	,170	,236*	,258**
Когнитивная поглощенность – неконтролируемое регулярное мысленное возвращение в онлайн-	,197*	,006	,208*	,177

пространство				
Компульсивное использование – трудности планирования своего пребывания в Сети	,229*	,045	,233*	,232*
Негативные последствия – влияние интернета на повседневную жизнь	,149	,023	,071	,099
Интернет-зависимость	,179	,114	,185*	,191*

Условные обозначения: \*\* – корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ ; \* – корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ .

Проверка интеркорреляционной валидности (табл. 2) показала, что шкалы опросника не являются независимыми друг от друга и имеют средние статистически значимые коэффициенты корреляции друг с другом и с общим показателем погруженности. Наибольшую корреляцию с общим результатом имеет шкала 3: эмоциональное отношение к цифровой информационной среде. Стало понятно, что в методике есть вопросы с частичным дублированием содержания. Например, высокую корреляцию продемонстрировали ответы на вопрос про умения в интернете с ответами на вопросы о предпочитаемых видах деятельности и используемых устройствах.

Таблица 2

**Корреляционные связи шкал опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» (критерий Спирмена, N=118)**

Название шкалы	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Индекс погруженности
Шкала 1. Цифровое потребление	1,000	,334**	,419**	,622**
Шкала 2. Цифровая компетентность	,334**	1,000	,451**	,701**
Шкала 3. Эмоциональное отношение	,419**	,451**	1,000	,910**
<b>Индекс погруженности</b>	,622*	,701**	,910**	1,000

Условные обозначения: \*\* – корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ .

На первом этапе исследования также была выявлена недостаточно высокая внутренняя согласованность вопросов по шкале «Эмоциональное отношение к интернет-среде». Поэтому необходимо было решить задачу ее повышения за счет приведения всех ответов к единой оценочной 5-балльной шкале Ликерта.

На втором этапе уточненное содержание вопросов (7 вопросов с 5-балльной оценочной шкалой по каждому) и теоретическая структура опросника проверялись посредством факторного анализа. Проведенный факторный анализ подтвердил структурную основу теоретической модели интернет-погруженности, характерную для структуры установки

(табл. 3). Эмпирически выделились: поведенческий фактор (шкала 1 – цифровое потребление), в который вошли вопросы, связанные с частотой обращения и временем, проведенным в интернете, а также вопросы-индикаторы интернет-зависимости; когнитивный фактор (шкала 2 – самооценка цифровой компетентности), куда вошли вопросы про стаж знакомства с интернетом и самооценку пользовательской уверенности; аффективный фактор (шкала 3 – эмоциональное отношение к интернету), в него вошли вопросы про эмоции и чувства, переживаемые в интернете, и предпочитаемые виды деятельности, связанные с ним.

Таблица 3

**Результаты факторного анализа**

Компоненты опросника	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
	поведенческий	аффективный	когнитивный
Частота использования интернета	0,644	0,137	0,392
Время, проводимое в интернете	0,631	0,217	0,379
Предикторы зависимости от интернета	0,822		
Эмоции и чувства, переживаемые в интернете (девять эмоций)	0,421	0,734	
Предпочитаемые виды деятельности в интернете		0,842	0,243
Стаж знакомства с интернетом	0,191		0,766
Самооценка своей уверенности (самоэффективности) как пользователя интернета		0,286	0,753

*Примечание:* в таблице указаны значимые корреляционные коэффициенты  $r \leq 0,05$ , опущены корреляционные коэффициенты  $r \leq 0,1$ .

Статистические данные показали, что трехфакторная структура объясняет 66,22% дисперсии (табл. 4). При этом видно, что поведенческий фактор объясняет более чем вдвое больший процент дисперсии результатов, чем остальные два фактора.

Таблица 4

**Факторная структура. Объясненная совокупная дисперсия**

Факторы	Начальные собственные значения. Извлечение суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %
	Поведенческий	2,58	36,81
Когнитивный	1,08	15,40	52,21
Эмоциональный	0,98	14,00	66,22



Результаты статистического анализа данных, проведенного с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, показали, что шкалы опросника не имеют нормального распределения, а обладают правосторонней асимметрией, что, в принципе, характерно для опросников, изучающих поведение в интернет-среде, в частности, на это указывается в работе по апробации и валидации шкалы проблемного использования интернета А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой [3]. При этом в целом индекс погруженности в интернет-среду имеет нормальное распределение ( $KS=0,524$ ).

Внутренняя согласованность шкал опросника, которая изучалась с помощью коэффициента альфа Кронбаха, показала достаточно высокие результаты от 0,795 до 0,854 (табл. 5).

Таблица 5

**Индекс надежности, коэффициент альфа Кронбаха (N=430)**

Название шкалы	Альфа Кронбаха	Кол-во элементов
Шкала 1. Цифровое потребление	0,802	4
Шкала 2. Цифровая компетентность	0,840	3
Шкала 3. Эмоциональное отношение к цифровой среде	0,854	3
Индекс погруженности в интернет-среду	0,795	4

Ограничениями к использованию опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» являются в первую очередь возрастные характеристики выборки (ориентация на подростков 11-17 лет), а также наличие диагностированной интернет-зависимости, отсутствие положительной мотивации на участие в опросе и ранняя профессионализация молодежи 14-17 лет в области IT-технологий и арт-блогерства, предполагающая высокий уровень цифровой компетентности.

Методика «Индекс погруженности в интернет-среду» дает возможность экспресс-оценки разных сторон готовности подростков к использованию технических средств и информационных ресурсов интернета для решения различных задач и осуществления интернет-коммуникации. Методика также может использоваться для изучения влияния интернет-среды на различные стороны психической жизни подростков: систему взаимоотношений, учебную деятельность, досуг, психические состояния. Поскольку респондентами являлись жители Санкт-Петербурга, то перспективным предполагается расширение географии исследования для оценки региональной специфики феномена погруженности в интернет.

Бланк опросника «Индекс погруженности в интернет-среду», процедура обработки ответов и ключи представлены в Приложениях 1 и 2.

## Выводы

1. Все процедуры по стандартизации методики проведены на репрезентативной выборке, сбалансированной по полу и возрасту и включающей в общей сложности 1142 подростка из

11 образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга.

2. Содержательная валидность разработанной методики «Индекс погруженности в интернет-среду» обоснована тем, что в процессе стандартизации, в частности, по результатам факторного анализа, подтверждена теоретическая структура, на основе которой он был разработан. Это отражено в структуре опросника, которая представлена тремя шкалами: цифровое потребление, цифровая компетентность, эмоциональное отношение к цифровой среде.

3. Достоинством методики «Индекс погруженности в интернет-среду» является ее достаточно высокая надежность как по отдельным шкалам, так и по внутренней согласованности шкал по всему опроснику ( $\alpha$  от 0,795 до 0,854).

4. Подтверждена также и достаточная конвергентная валидность методики «Индекс погруженности в интернет-среду» на основе корреляционных связей с показателями шкал методики «Проблемного использования интернета» и методики диагностики интернет-зависимости, что говорит о состоятельности методики как самостоятельного инструмента, не дублирующего другие инструменты диагностики семантически сходных феноменов.

## Приложение 1

### Опросник «Индекс погруженности в интернет-среду»

ФИО \_\_\_\_\_  
КЛАСС \_\_\_\_\_ ШКОЛА \_\_\_\_\_ ПОЛ \_\_\_\_\_ ВОЗРАСТ \_\_\_\_\_

#### 1. Как часто ты пользуешься интернетом? (выбери один ответ)

1. не пользуюсь интернетом вообще
2. один-два раза в неделю
3. один раз в день
4. два-три раза в день
5. я «живу» в интернете

#### 2. Сколько времени в среднем ты проводишь в интернете в день? (выбери один ответ)

1. меньше часа
2. 1-3 часа
3. 3-5 часов
4. 6-8 часов
5. практически постоянно подключен к интернет-сети

#### 3. Укажи свой стаж знакомства с интернетом:

1. менее 1 года
2. 1-3 года
3. 4-6 лет
4. 7-8 лет
5. более 9 лет

**4. Насколько уверенным пользователем интернета ты себя считаешь? (выбери один ответ)**

1. Совсем неуверенным
2. Не очень уверенным
3. Довольно уверенным
4. Уверенным
5. Очень уверенным

**5. Какие эмоции и чувства ты испытываешь, находясь в интернете? (в каждой строке выбери один ответ)**

	Очень часто	Часто	Время от времени	Редко	Никогда
1. Радость					
2. Страх					
3. Удивление					
4. Стыд					
5. Интерес					
6. Отвращение					
7. Удовольствие					
8. Гнев					
9. Восхищение					

**6. Тебе предлагается высказать свое мнение по ряду вопросов, связанных с использованием интернета. Если ты согласен с суждением, то поставь знак «+» в графе ответов «Да», если не согласен, то – знак «+» в графе «Нет».**

	Да	Нет
1. Ты используешь интернет, чтобы уйти от проблем или избавиться от плохого настроения.		
2. Каждый раз ты проводишь в интернете больше времени, чем планировал.		
3. Ты думаешь об интернете, когда находишься вне сети.		
4. Находясь вне сети, ты испытываешь подавленность или беспокойство.		
5. Ты можешь лишиться отношений с кем-либо, перестать ходить в школу из-за интернета.		

**7. В интернете тебе нравится (в каждой строке выберите один ответ):**

	Очень нравится	Нравится	Безразлично	Не нравится	Совсем не нравится
1. общаться в «ВКонтакте», «Одноклассниках» и других социальных					

сетях					
2. общаться с друзьями в чатах и мессенджерах					
3. общаться по Скайпу					
4. вести Instagram					
5. вести виртуальный дневник (блог)					
6. искать информацию для учебы или учиться онлайн					
7. искать информацию для культурного и духовного развития					
8. скачивать программы, музыку, фото, видео					
9. слушать аудиозаписи					
10. смотреть видеозаписи					
11. узнавать о последних событиях и новостях в стране и мире					
12. играть в онлайн-игры					
13. принимать участие в интернет-акциях, голосовании и др.					
14. просматривать разные сайты					
15. искать и заказывать товары или услуги в интернете					

## Приложение 2

### Ключи шкал и обработка результатов опросника «Индекс погруженности в интернет-среду»

Вопрос 1 – количество баллов соответствует номеру ответа

Вопрос 2 – количество баллов соответствует номеру ответа

Вопрос 3 – количество баллов соответствует номеру ответа

Вопрос 4 – количество баллов соответствует номеру ответа

Вопрос 5 – сумма баллов по нечетным строкам минус сумма по четным строкам, деленная на 9, где:

очень часто – 5 баллов,

часто – 4 балла,

время от времени – 3 балла,

редко – 2 балла,

никогда – 1 балл.

Вопрос 6 – подсчитывается сумма баллов, за каждый ответ «да» начисляется по 1 баллу

Вопрос 7 – сумма баллов, деленная на 15 (количество строк). Учитываются все строки, где:

очень нравится – 5 баллов,

нравится – 4 балла,

безразлично – 3 балла,

не нравится – 2 балла,  
совсем не нравится – 1 балл.

### Шкалы

Шкала 1. Цифровое потребление – сумма баллов по вопросам 1, 2, 6.

Шкала 2. Цифровая компетентность – сумма баллов по вопросам 3, 4.

Шкала 3. Эмоциональное отношение к цифровой среде – сумма баллов по вопросам 5, 7.

Индекс погруженности в интернет-среду – сумма баллов по всем шкалам.

### Описательные статистики (n=430)

Название шкалы	Min	Max	$\mu$	$\sigma$
Шкала 1. Цифровое потребление	4,00	14,00	8,55	1,99
Шкала 2. Цифровая компетентность	2,00	10,00	7,65	1,47
Шкала 3. Эмоциональное отношение к цифровой среде	3,13	9,13	6,22	1,02
Индекс погруженности в интернет-среду	10,53	31,56	22,43	3,42

### Литература

1. Войскунский А.Е. Современные тенденции киберпсихологических исследований / Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. Коллективная монография. М., 2019. С. 6–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37182486> (дата обращения: 20.04.2021).
2. Волченко О.В. Измерение практик использования интернета в социальных науках: обзор основных методов [Электронный ресурс] // Информационное общество. 2017. № 1. С. 47–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29908933> (дата обращения: 20.04.2021).
3. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 56–79. DOI:10.17759/cpp.2018260304
4. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 31–40. DOI:10.17759/pse.2020250603
5. Зарецкая О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 145–165. DOI:10.17759/psyedu.2017090213
6. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3–16.
7. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие / Составители В.Л. Малыгин, К.А. Феклисов, А.С. Искандирова, А.А. Антоненко, Е.А. Смирнова, Н.С. Хомерика. М.: МГМСУ, 2011. 32 с.
8. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. Киев: Ника-Центр, 1994. 284 с.
9. Колесников В.Н., Мельник Ю.И., Теплова Л.И. Интернет-активность и проблемное

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

- использование интернета в юношеском возрасте / В.Н. Колесников // Национальный психологический журнал. 2019. № 1(33). С. 34–46.
10. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств: дисс... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 157 с.
11. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. Психология зависимой личности, или Подросток в окружении соблазнов: колл. монография. Казань: РЦПНН при КМРТ; Й.: Марево, 2002. 240 с. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F1430039782/psihologiya.zavisimoj.lichnosti.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F1430039782/psihologiya.zavisimoj.lichnosti.pdf) (дата обращения: 20.04.2021).
12. Носс И.Н. Психодиагностика: Учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2019. 500 с. URL: <https://urait.ru/bcode/431829> (дата обращения: 04.08.2021).
13. Панов В.И., Патраков Э.В. Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Вып. 3. С. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56
14. Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: учеб.-метод. пособие для студентов психологических специальностей. М.: Акрополь, 2015. 115 с. URL: [https://istina.msu.ru/media/publications/book/d7a/cda/10556382/Rasskazova\\_Thostov\\_maj\\_2015\\_FIN\\_2.pdf](https://istina.msu.ru/media/publications/book/d7a/cda/10556382/Rasskazova_Thostov_maj_2015_FIN_2.pdf)
15. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Возрастно-половые характеристики погруженности подростков в Интернет-среду [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2019. № 6 (июнь). ART 2737. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41580798>
16. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Особенности мышления подростков, имеющих разную степень погруженности в интернет-среду // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2019. № 194. С. 19–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42344741>.
17. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Интернет как ресурс совладания с психологическими проблемами у подростков и молодежи // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 2. С. 196–207. DOI:10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207.
18. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Школьник и информационно-коммуникационные технологии: возрастные особенности и регионально-поселенческая специфика / В.С. Собкин (ред.) // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 84–115.
19. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. № 3(31). С. 47–56.
20. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г.У. Солдатова // Национальный психологический журнал. 2016. № 2(22). С. 50–60.
21. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16.

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

№ 4. С. 87–97. DOI:10.17759/chp.2020160409

22. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 97–118. DOI:10.17759/cpp.2019270307

23. Татарко А.Н., Макласова Е.В., Лепиокова З.Х., Галяпина В.Н., Ефремова М.В., Дубров Д.И., Бульцева М.А., Бушина Е.В., Миронова А.А. Методика оценки вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 159–179. DOI:10.17759/sps.2020110110

24. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24–29.

25. Davis R.A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use / R.A. Davis // Computers in Human Behavior. 2001. Vol. 17(2). P. 187–195.

26. Howard M., Jayne B.S. An Analysis of More Than 1,400 Articles, 900 Scales, and 17 Years of Research: The State of Scales in Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. March 2015. // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. Vol. 18(3). P. 181–187. DOI:10.1089/cyber.2014.0418

27. Jennett C., Cox A.L., Cairns P., Dhoparee S., Epps A., Tijis T. et al. Measuring and defining the experience of immersion in games // Int. J. Hum. Comput. Stud. 2008. Vol. 66. P. 641–661. DOI:10.1016/j.ijhcs.2008.04.004

28. Liu D., Dede C., Huang R. and Richards J. Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education. Dublin: Springer, 2017. 250 p.

29. Marino C., Vieno A., Altoè G., Spada M.M. Factorial validity of the Problematic Facebook Use Scale for adolescents and young adults // Journal of Behavioral Addictions. 2017. Vol. 6(1). P. 5–10.

30. Kattein E., Hannah Schmidt H., Brandt D., Bischof G., Bischof A., Besser B., Orłowski S. and Rumpf H.-J. Association of Increased Impulsiveness and Internet Use Disorder in Adolescents and Young Adults with Different Main Activities on the Internet // Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 2021. P. 1–8. DOI:10.1024/1422-4917/a000816

31. León M., Rehbein L., Labbé C. Van Deursen A.J.A.M., Cerda C. Psychological, cultural and socio-structural factors associated to digital immersion in Chilean adolescents // Journal of Children and Media. Apr 2021. Vol. 15. DOI:10.1080/17482798.2021.1904428

32. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13(4). P. 191–206.

33. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo

34. Tóth-Király I., Morin A.J.S., Hietajärvi L., Salmela-Aro K. Longitudinal Trajectories, Social and Individual Antecedents, and Outcomes of Problematic Internet Use Among Late Adolescents. Child Development, 2021. DOI:10.1111/cdev.13525

35. Yu T-K, Lee N-H and Chao C-M The Moderating Effects of Young Adults' Personality Traits on Social Media Immersion // Front. Psychol. 2020. Vol. 11. P. 554106. DOI:10.3389/fpsyg.2020.554106

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

## References

1. Vojskunsij A.E. Sovremennye tendencii kiberpsihologicheskikh issledovanij. Cifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme [Digital society in a cultural and historical paradigm]. Kollektivnaya monografiya. Pod redakciej T.D. Marcinkovskoj, V.R. Orestovoj, O.V. Gavrichenko. Moscow, 2019, pp. 6–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37182486> (Accessed 20.04.2021). (In Russ.).
2. Volchenko O.V. Izmerenie praktik ispol'zovaniya interneta v social'nyh naukah: obzor osnovnyh metodov [Elektronnyi resurs] [Measuring Internet Usage Practices in the Social Sciences: An Overview of Basic Techniques]. *Informacionnoe obshchestvo = Information society*, 2017, no. 1, pp. 47–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29908933> (Accessed 20.04.21). (In Russ.).
3. Gerasimova A.A., Holmogorova A.B. Obshchaya shkala problemnogo ispol'zovaniya interneta: aprobaciya i validizaciya v rossijskoj vyborke tret'ej versii oprosnika [General scale of problematic Internet use: testing and validation in the Russian sample of the third version of the questionnaire]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 56–79. DOI:10.17759/cpp.2018260304 (In Russ.).
4. Gerasimova A.A., Holmogorova A.B. Strategii sovladaniya, psihologicheskoe blagopoluchie i problemnoe ispol'zovanie interneta v period pandemii [Coping Strategies, Psychological Well-Being and Problematic Internet Use During a Pandemic]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 31–40. DOI:10.17759/pse.2020250603 (In Russ.).
5. Zareckaya O.V. Komp'yuternaya i internet-zavisimost': analiz i sistematizaciya podhodov k probleme [Elektronnyj resurs] [Computer and Internet Addiction: Analysis and Systematization of Approaches to the Problem]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 145–165. DOI:10.17759/psyedu.2017090213 (In Russ.).
6. Znakov V.V. Novyj etap razvitiya psihologicheskikh issledovanij sub"ekta [A new stage in the development of psychological research of the subject]. *Voprosy psihologii = Psychology issues*, 2017, no. 2, pp. 3–16. (In Russ.).
7. Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki: Uchebnoe posobie [Internet addicted behavior. Diagnostic criteria and methods]. Sostaviteli V.L. Malygin, K.A. Feklisov, A.S. Iskandirova, A.A. Antonenko, E.A. Smirnova, N.S. Homerika. Moscow: MGMSU, 2011. 32 p. (In Russ.).
8. Klajn P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov: vvedenie v psihometricheskoe proektirovanie [Test Design Reference Guide: An Introduction to Psychometric Design]. Kiev: Nika-Centr, 1994. 284 p. (In Russ.).
9. Kolesnikov V.N., Me'lnik YU.I., Teplova L.I. Internet-aktivnost' i problemnoe ispol'zovanie interneta v yunosheskom vozraste [Internet activity and problematic Internet use in adolescence]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2019, no. 1(33), pp. 34–46.
10. Loskutova V.A. Internet-zavisimost' kak forma nekhimicheskikh addiktivnyh rasstrojstv: diss... kand. med. nauk. [Internet addiction as a form of non-chemical addictive disorders. Dr. Sci. (Medicine) diss.]. Novosibirsk, 2004. 157 p. (In Russ.).
11. Mendeleevich V.D., Sadykova R.G. Psihologiya zavisimoj lichnosti, ili Podrostok v okruzenii soblaznov: koll.monografiya [Addictive Psychology, or Teenager Surrounded by Temptations]. Kazan': RCPNN pri KMRT; J.: Marevo, 2002. 240 p. URL:



Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

[https://kpfu.ru//staff\\_files/F1430039782/psihologiya.zavisimoy.lichnosti.pdf](https://kpfu.ru//staff_files/F1430039782/psihologiya.zavisimoy.lichnosti.pdf) (Accessed 20.04.2021). (In Russ.).

12. Noss I.N. Psihodiagnostika: Uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. 2-e izd., per. i dop. Moscow: Yurajt, 2019. 500 p. URL: <https://urait.ru/bcode/431829>. (Accessed 04.08.2021). (In Russ.).

13. Panov V.I., Patrakov E.V. Interferenciya cifrovoj i docifrovoj sred kak predmet psihologicheskogo issledovaniya [Interference of digital and pre-digital environments as a subject of psychological research]. *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen's Readings: Psychological Research in Education], 2020. Vol. 3, pp. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56 (In Russ.).

14. Rasskazova E.I., Emelin V.A., Thostov A.SH. Diagnostika psihologicheskikh posledstvij vliyaniya informacionnyh tekhnologij na cheloveka: ucheb.-metod. Posobie dlya studentov psihologicheskikh special'nostej [Diagnostics of the psychological consequences of the influence of information technologies on a person: textbook-method]. Moscow: Akropol', 2015. 115 p. URL: [https://istina.msu.ru/media/publications/book/d7a/cda/10556382/Rasskazova\\_Thostov\\_maj\\_2015\\_FIN\\_2.pdf](https://istina.msu.ru/media/publications/book/d7a/cda/10556382/Rasskazova_Thostov_maj_2015_FIN_2.pdf) (In Russ.).

15. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya YU.S. Vozrastno-polovye harakteristiki pogruzhennosti podrostkov v Internet-sredu [Elektronnyj resurs] [Age and sex characteristics of adolescents' immersion in the Internet environment]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [The Emissia. Offline Letters], 2019, no. 6. ART 2737. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41580798> (In Russ.).

16. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Osobennosti myshleniya podrostkov, imeyushchih raznuyu stepen' pogruzhennosti v internet-sredu [The influence of Internet immersion on adolescents' cognitive functions]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2019, no. 194, pp. 19–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42344741>.

17. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Internet kak resurs sovladaniya s psihologicheskimi problemami u podrostkov i molodezhi [Internet as a resource used by adolescents and university students to cope with psychological problems]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii = Psychology in Education*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 196–207. DOI:10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207.

18. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. SHkol'nik i informacionno-kommunikacionnye tekhnologii: vozrastnye osobennosti i regional'no-poselencheskaya specifika [Schoolchildren and information and communication technologies: age characteristics and regional settlement specifics]. V.S. Sobkin (red). Sociokul'turnye transformacii podrostkovej subkul'tury: Trudy po sociologii obrazovaniya. T. XI. Vyp. XX. [Sociocultural transformations of adolescent subculture: Works on the sociology of education. in XI vol. Vol. XX]. Moscow: Centr sociologii obrazovaniya RAO, 2006, pp. 84–115. (In Russ.).

19. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Kratkaya i skringovaya versii indeksa cifrovoj kompetentnosti: verifikaciya i vozmozhnosti primeneniya. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 3(31), pp. 47–56. (In Russ.).

20. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Modeli cifrovoj kompetentnosti i deyatelnost' rossijskikh podrostkov onlajn [Models of digital competence and activities of Russian adolescents online].

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

*Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2016, no. 2(22), pp. 50–60. (In Russ.).

21. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi cifrovoj transformacii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoju real'nosti [Digital Transition Outcomes: From Online Reality to Mixed Reality]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 87–97. DOI:10.17759/chp.2020160409 (In Russ.).

22. Soldatova G.U., Vishneva A.E. Osobennosti razvitiya kognitivnoj sfery u detej s raznoj onlajn-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of the development of the cognitive sphere in children with different online activities: is there a golden mean?]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no 3, pp. 97–118. DOI:10.17759/cpp.2019270307 (In Russ.).

23. Tatarko A.N., Maklasova E.V., Lepshokova Z.H., Galyapina V.N., Efremova M.V., Dubrov D.I., Bul'ceva M.A., Bushina E.V., Mironova A.A. Metodika ocenki вовлеченности v ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij [Assessment methodology of involvement in information and communication technology using]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no 1, pp. 159–179. DOI:10.17759/sps.2020110110 (In Russ.).

24. Yang K.S. Diagnostika – internet-zavisimost' [Diagnosis – Internet Addiction]. *Mir Internet = World Internet*, 2000, no. 2, pp. 24–29. (In Russ.).

25. Davis R.A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 2001. Vol. 17, no. 2, pp. 187–195.

26. Howard M., Jayne B.S. An Analysis of More Than 1,400 Articles, 900 Scales, and 17 Years of Research: The State of Scales in Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2015. Vol. 18, no. 3, pp. 181–187. DOI:10.1089/cyber.2014.0418

27. Jennett C., Cox A.L., Cairns P., Dhoparee S., Epps A., Tijs T. et al. Measuring and defining the experience of immersion in games. *Int. J. Hum. Comput. Stud.*, 2008. Vol. 66, pp. 641–661. DOI:10.1016/j.ijhcs.2008.04.004

28. Liu D., Dede C., Huang R. and Richards J. *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Dublin: Springer, 2017. 250 p.

29. Marino C., Vieno A., Altoè G., Spada M.M. Factorial validity of the Problematic Facebook Use Scale for adolescents and young adults. *Journal of Behavioral Addictions*, 2017. Vol. 6, no. 1, pp. 5–10.

30. Kattein E., Hannah Schmidt H., Brandt D., Bischof G., Bischof A., Besser B., Orłowski S., Rumpf H-J. Association of Increased Impulsiveness and Internet Use Disorder in Adolescents and Young Adults with Different Main Activities on the Internet. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 2021, pp. 1–8. DOI:10.1024/1422-4917/a000816

31. León M., Rehbein L., Labbé C. Van Deursen A.J.A.M., Cerda C. Psychological, cultural and socio-structural factors associated to digital immersion in Chilean adolescents. *Journal of Children and Media*, 2021. Vol. 15. DOI:10.1080/17482798.2021.1904428

32. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 191–206.

33. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

- S., and Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. 2020. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01of0
34. Tóth- Király I., Morin A.J.S., Nietajärvi L., Salmela- Aro K. Longitudinal Trajectories, Social and Individual Antecedents, and Outcomes of Problematic Internet Use Among Late Adolescents. Child Development, 2021. DOI:10.1111/cdev.13525
35. Yu T-K, Lee N-H, Chao C-M. The Moderating Effects of Young Adults' Personality Traits on Social Media Immersion. *Front. Psychol.*, 2020. Vol. 11, p. 554106. DOI:10.3389/fpsyg.2020.554106

### **Информация об авторах**

*Регуш Людмила Александровна*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: [schuger@mail.ru](mailto:schuger@mail.ru)

*Алексеева Елена Вячеславовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: [al-lev@mail.ru](mailto:al-lev@mail.ru)

*Веретина Ольга Рэмовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: [olgaveretina@rambler.ru](mailto:olgaveretina@rambler.ru)

*Орлова Анна Валерьевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: [anyaorlova@list.ru](mailto:anyaorlova@list.ru)

*Пежемская Юлия Сергеевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Ludmila A. Regush*, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3773>, e-mail: [schuger@mail.ru](mailto:schuger@mail.ru)

*Elena V. Alekseeva*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>, e-mail: [al-lev@mail.ru](mailto:al-lev@mail.ru)

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова  
А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погруженности в  
интернет-среду: стандартизация методики  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 31–50.

Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V.,  
Pezhemskaia J.S.  
Immersion Index in the Internet Environment:  
Questionary Standardization  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp. 31–50.

*Olga R. Veretina*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-8272>, e-mail: [olgaveretina@rambler.ru](mailto:olgaveretina@rambler.ru)

*Anna V. Orlova*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-9478>, e-mail: [anyaorlova@list.ru](mailto:anyaorlova@list.ru)

*Julia S. Pezhemskaya*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

Получена 30.05.2021  
Принята в печать 10.09.2021

Received 30.05.2021  
Accepted 10.09.2021

## Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр

**Елисеева М.И.**

Институт психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-896X>, e-mail: [mariaeliseevamv@yandex.ru](mailto:mariaeliseevamv@yandex.ru)

**Кригер Е.Э.**

Институт психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: [eekrig@yandex.ru](mailto:eekrig@yandex.ru)

Семья выступает одним из основных институтов воспитания ребенка начиная с момента рождения и заканчивая его становлением зрелой личностью. Развитие родительско-детских отношений будет определять дальнейшее формирование человека, в том числе возникновение аддикций и других девиаций. Данная статья посвящена проблеме взаимосвязи отношений с родителями среди подростков, у которых проявляется зависимость от онлайн-игр. Выборку составили 50 человек – учащиеся средних общеобразовательных школ, государственных колледжей и техникумов. Среди них 21 девушка и 29 юношей в возрасте от 14 до 18 лет. В ходе исследования были использованы тестовые методики: PVP Questionnaire (Problem Video Game Playing Questionnaire) Рикардо Техейро-Сальгуэро и Розы Марии Берсабе-Моран для количественного измерения степени зависимости от видеоигр; методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской. В ходе исследования устанавливалась взаимосвязь между оценкой удовлетворенности отношениями с родителями и степенью зависимости от видеоигр в полных и неполных семьях. Результаты показали, что у подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр, можно наблюдать дисгармоничные отношения как с матерью, так и с отцом. Было выявлено, что оценка удовлетворенности отношениями с родителями не зависит от состава семьи. Также полученные результаты продемонстрировали наличие нарушений в структуре детско-родительских отношений, которые способствуют уходу от реальности в онлайн-игры с целью компенсации тех потребностей, что не смогли реализовать родители.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, семейные отношения, подростковый возраст, онлайн-игры, зависимое поведение, психология зависимости.

**Благодарности.** Авторы благодарят организаторов Международной научно-практической конференции «Практическая психология и новая реальность», проводимой Российским государственным гуманитарным университетом, за возможность представить обсуждаемые в статье материалы.

**Для цитаты:** Елисеева М.И., Кригер Е.Э. Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр [Электронный ресурс] //

Елисеева М.И., Кригер Е.Э.  
Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 51–67.

Eliseeva M.I., Krieger E.E.  
The Peculiarities of Parent-Child Relationship among Teenagers who are Addicted to Online Games  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp. 51–67.

Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 51–67.  
DOI:10.17759/psyedu.2021130304

## The Peculiarities of Parent-Child Relationship among Teenagers who are Addicted to Online Games

**Maria I. Eliseeva**

Vygotsky Institute of psychology, Russian state humanitarian University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-896X>, e-mail: [mariaeliseevamv@yandex.ru](mailto:mariaeliseevamv@yandex.ru)

**Eugenia E. Krieger**

Vygotsky Institute of psychology, Russian state humanitarian University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: [eekrig@yandex.ru](mailto:eekrig@yandex.ru)

The family is one of the main institutions for raising a child, starting from the moment of birth and ending with his formation of a mature personality. The development of parent-child relations will determine the further formation of a person, including the emergence of addictions and other deviations. This article is devoted to the problem of the relationship between parents among teenagers who are addicted to online games. The sample consisted of 50 people, including students of secondary schools, public colleges and technical schools. Among them there are 21 girls and 29 boys aged 14 to 18 years. In the course of the study, test methods: PVP Questionnaire (Problem Video Game Playing Questionnaire) of Dr. Ricardo Tejeiro-Salguero and Dr. Rosa María Bersabé-Moran (designed to measure the disorder commonly referred to as video game addiction); questionnaire PCI (parent-child interaction) of I.M. Markovskaya. In the course of the study, a relationship was established between the assessment of satisfaction with relationships with parents and with the degree of dependence on video games in complete and single-parent families. The results showed that adolescents who are addicted to online games can experience disharmonious relationships with both their mother and father. It was found that the assessment of satisfaction with relations with parents does not depend on the composition of the family. The results also demonstrated the presence of violations in the structure of parent-child relations, which contribute to the escape from reality in online games in order to compensate for those needs that parents could not realize.

**Keywords:** child-parent relationships, family relationships, adolescence, online games, addictive behavior, addiction psychology.

**Acknowledgements.** The authors are grateful of organizers of the International Scientific and Practical Conference "Practical Psychology and New Reality" held by the Russian State University for the Humanities for the opportunity to present the materials discussed in the article.

**For citation:** Eliseeva M.I., Krieger E.E. The Peculiarities of Parent-Child Relationship among Teenagers who are Addicted to Online Games *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* =

*Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 51–67.  
DOI:10.17759/psyedu.2021130304 (In Russ.).

### **Введение**

Семья – это сложная система отношений, которая объединяет не только супругов, но и детей, а также других родственников [17]. Одной из основных функций родителей выступает воспитание детей. Семья всегда выступала в роли основного института воспитания человека начиная с момента рождения и заканчивая его становлением как зрелой личности. Важность семьи заключается в том, что ребенок в течение большей части своей жизни находится в окружении родителей, которые закладывают основы личности.

Особые затруднения возникают в период возрастных кризисов, когда происходит переход от одного возрастного этапа к другому. Возрастные кризисы характеризуются конфликтами, что является естественной природой любого ребенка. Л.С. Выготский в своих работах говорит о такой характеристике возрастных кризисов, как отсутствие четких границ возникновения и окончания кризиса [6]. Многие авторы характеризуют подростковый возраст как один из самых сложных в рамках воспитания, поскольку в этот период происходят важнейшие изменения в формировании личности – образуются индивидуальное мировоззрение, основанное на том, как подросток воспринимает окружающий мир, и самоопределение, которые способствуют осознанию своих возможностей [3].

Игра – это форма деятельности в условиях ситуации, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта [10]. Через игры ребенок познает и усваивает предметную и социальную действительность, которая сложилась исторически в обществе. Помимо этого, игры способствуют интеллектуальному, эмоциональному и нравственному развитию ребенка. Л.С. Выготский утверждал, что любое действие в воображаемой ребенком ситуации, создание произвольного намерения, а также образование жизненного плана в своей совокупности возникают в игре. Все эти элементы в процессе игры достигают наивысшего уровня развития [5]. Д.Б. Эльконин в своих работах придерживался теории, что игра является стремлением ребенка действовать как взрослый, в которой отражается отношение и деятельность взрослых [18]. Таким образом, он уделял значительное внимание сюжетно-ролевой игре как ведущей в развитии ребенка. В игре ребенок символически переходит в мир взрослых, где необходимо соблюдать исторически сложившиеся общественные нормы и правила.

В современном мире термин «компьютерные игры» стал все чаще звучать не только среди детей и молодежи, но и во многих исследовательских работах, а также в средствах массовой информации, поскольку игры стали не только развлекательной деятельностью, но и большой проблемой во всех сферах жизнедеятельности человека. Наибольшее распространение среди подростков получили многопользовательские онлайн-игры. Помимо красивой визуальной картинки и подробно прописанного сюжета разработчики заинтересовывают аудиторию регулярными обновлениями, которые стимулируют игроков на продолжительное прохождение игры. Большинство онлайн-игр построены так, чтобы игрок проводил как можно больше времени для достижения внутриигровых целей. Большой азарт вызывают рейтинги между игроками, что, в свою очередь, также

предполагает достаточно долгое времяпрепровождение внутри игры. Наличие коротких путей по достижению целей в онлайн-игре подталкивает игроков к приобретению ресурсов и внутриигровой валюты за реальные деньги. Среди подростков многопользовательские онлайн-игры являются наиболее распространенной разновидностью досуга, поскольку они считаются условно бесплатными, доступны в домашних условиях, предоставляют возможность сформировать новые отношения и открывают перспективы в новом популярном спортивном направлении – киберспорте.

К факторам риска среди подростков можно отнести психофизиологические особенности (в рамках исследовательской работы будут рассмотрены особенности подросткового кризиса: индивидуальное мировоззрение, стремление к самоопределению, новые интересы, чувство взрослости, потребность в общении со сверстниками), дефекты воспитания (детские травмы, внутрисемейные конфликты) и социальные факторы (длительная работа за компьютером). Многие авторы считают, что в компьютерных играх компенсируются неудовлетворенные потребности. Поскольку подростковый период отличается от других возрастных этапов стремлением к поиску себя и одновременно с этим желанием быть принятым социальными группами, то именно здесь встречаются внутренние и внешние конфликтные ситуации. Неудовлетворенные потребности и желания подростков в реальном мире могут быть удовлетворены в мире фантазий [11]. И.А. Фурманов в своих работах выделяет неблагоприятную обстановку в семье как одну из причин ухода подростка в видеоигры [16]. Вопрос о влиянии компьютерных игр на взаимоотношения детей с их родителями уже затрагивался сингапурскими учеными [19]. Свое исследование мы также посвятили изучению особенностей межличностных отношений у подростков с родителями, имеющих зависимость от онлайн-игр, но на русской выборке и с использованием иных методик. Так, нами был использован опросник PVP Questionnaire диагностики степени зависимости от компьютерных игр. Особенностью данной методики является использование критериев, которые встречаются для определения патологического пристрастия к азартным играм [21]: озабоченность видеоиграми, потеря самообладания, избегание проблем путем вовлеченности в видеоигры, ложь с целью скрыть свою увлеченность компьютерными играми, игнорирование физических и психологических последствий продолжительного времяпрепровождения в видеоиграх, проблемы в семье и др. Впоследствии эти критерии были дополнены и объединены Американской психиатрической ассоциацией в общие критерии для диагностики зависимости от компьютерных игр [20].

### **Программа исследования**

Целью предпринятого нами исследования было изучение и расширение представлений о семейных отношениях среди подростков с зависимостью от онлайн-игр.

Ведущая гипотеза исследования: чрезмерная увлеченность онлайн-играми у подростков из полных семей связана с дисгармонией в отношениях с матерью.

Дополнительные гипотезы исследования:

1. Подростки из полной семьи с игровой зависимостью отмечают наименьший контроль со стороны отца, нежели со стороны матери.



2. Подростки с игровой зависимостью из полных и неполных семей отмечают неудовлетворенность отношениями с родителями.

Для проведения своего исследования мы использовали методы опроса как один из основных психодиагностических методов практической психологии. Организация эмпирического исследования включала в себя несколько этапов. На первом этапе исследования респондентам была предъявлена методика PVP Questionnaire на диагностику степени зависимости от компьютерных игр, в ходе которой отбирались респонденты, чьи результаты попадали в диапазон «средняя зависимость» или превышали ее. Данная методика уже была использована в различных исследованиях во многих странах. Полученные результаты продемонстрировали надежность и точность опросника. Для использования методики на русской выборке требуется незначительная ее адаптация. В нашей стране к данной методике обращался А.Д. Толчинский. Мы вслед за ним использовали данные так, как они представлены в авторском варианте. Поэтому допускаем также незначительные погрешности. Второй этап исследования заключался в прохождении опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской, где каждый вариант опросника подбирался индивидуально для респондентов из полных и неполных семей (респондентам из неполных семей предоставлялся один вариант опросника, респондентам из полных семей – два). Заключительный этап был посвящен анализу результатов исследования данных методик (с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни и H-критерия Краскела-Уоллиса, а также корреляционного анализа Ч. Спирмена) и их сопоставлений. Обработка данных происходила с помощью стандартного пакета статистической обработки SPSS-26.

Респондентам были предложены:

1. PVP Questionnaire Problem Video Game Playing Questionnaire (Рикардо Техейро-Сальгуэро и Розы Марии Берсабе-Моран).

2. Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И.М. Марковской).

Выбор методик объясняется возможностью сравнения данных по степени удовлетворенности отношениями с родителями среди подростков и их зависимости от онлайн-игр, а также поиском возможных причин, влияющих на межличностные отношения и взаимодействия.

Участие приняли 50 человек (21 девушка и 29 юношей в возрасте от 14 до 18 лет) – учащиеся средних общеобразовательных школ, государственных колледжей и техникумов. Среди них 31 респондент проживает в полной семье, 19 – в неполной семье. В соответствии с этим респонденты были распределены на 2 группы: группа 1, в состав которой входят респонденты, проживающие в полной семье (12 девушек и 19 юношей); группа 2, в состав которой входят респонденты, проживающие в неполной семье (9 девушек и 10 юношей).

### **Результаты**

Рассмотрим полученные в ходе исследования результаты.

На первом этапе исследования респондентам был предложен опросник PVP Questionnaire для диагностики степени зависимости от онлайн-игр. Результаты проведения теста на зависимость от компьютерных игр представлены на рис. 1 и 2.

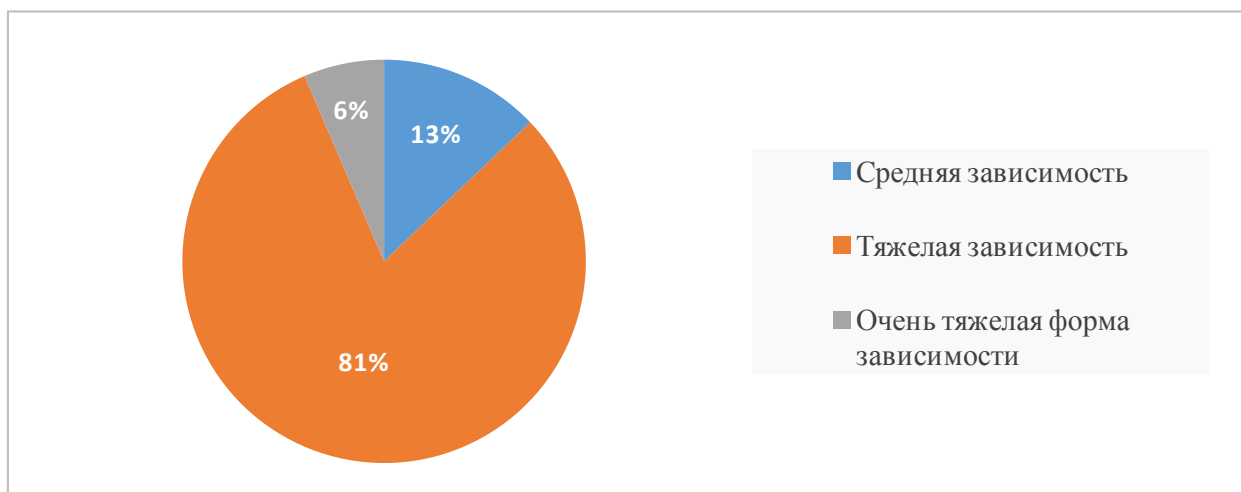


Рис. 1. Общие показатели уровня зависимости и группы 1 по методике PVP Questionnaire

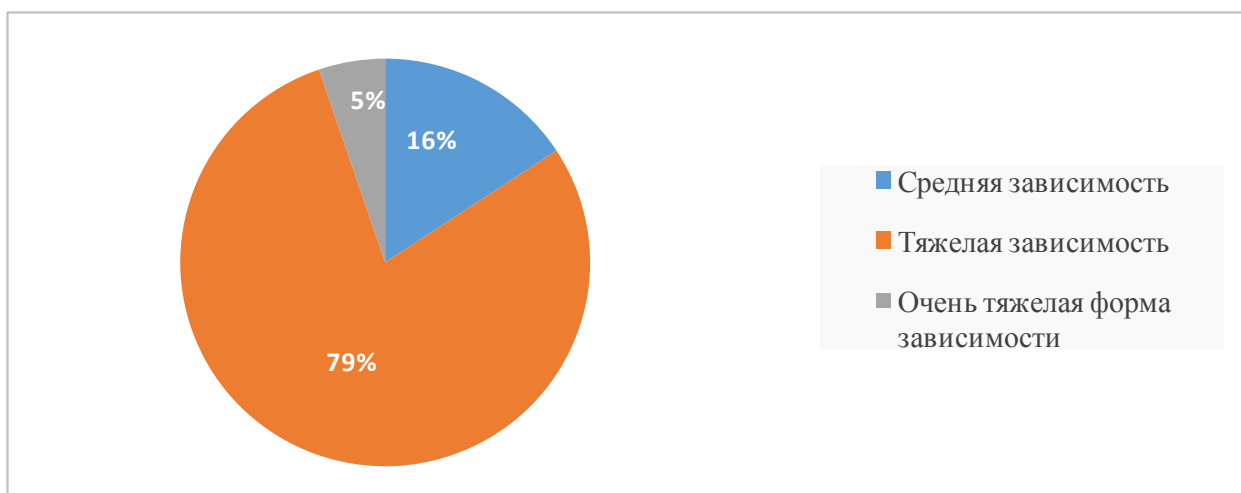


Рис. 2. Общие показатели уровня зависимости и группы 2 по методике PVP Questionnaire

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что данная выборка соответствует основному критерию исследования – у большинства выборки наблюдается тяжелая зависимость от компьютерных игр (тяжелую зависимость от онлайн-игр имеют 81% респондентов из полных семей и 79% – из неполных семей). Для респондентов характерен слабо выраженный контроль за своим поведением (тяжелее отказаться от сеанса в видеоигре, нежели респондентам со средней и легкой формой зависимости), а времяпрепровождение в онлайн-играх выступает в роли бегства от реальности. Помимо этого, чрезмерное использование компьютерных игр оказывает негативное влияние на обучаемость и коммуникацию со сверстниками. Реже встречаются респонденты с очень

тяжелой формой зависимости (6% и 5% респондентов из полных и неполных семей соответственно). Таким образом, выборка является пригодной для проведения дальнейшего исследования.

На втором этапе исследования проводилась диагностика отношений подростков с родителями по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР). Результаты всех групп по данной методике были разбиты на подгруппы: оценка отношений с матерью, оценка отношений с отцом, оценка отношений с матерью-одиночкой и оценка отношений с отцом-одиночкой. Результаты респондентов представлены на рис. 3 и 4.

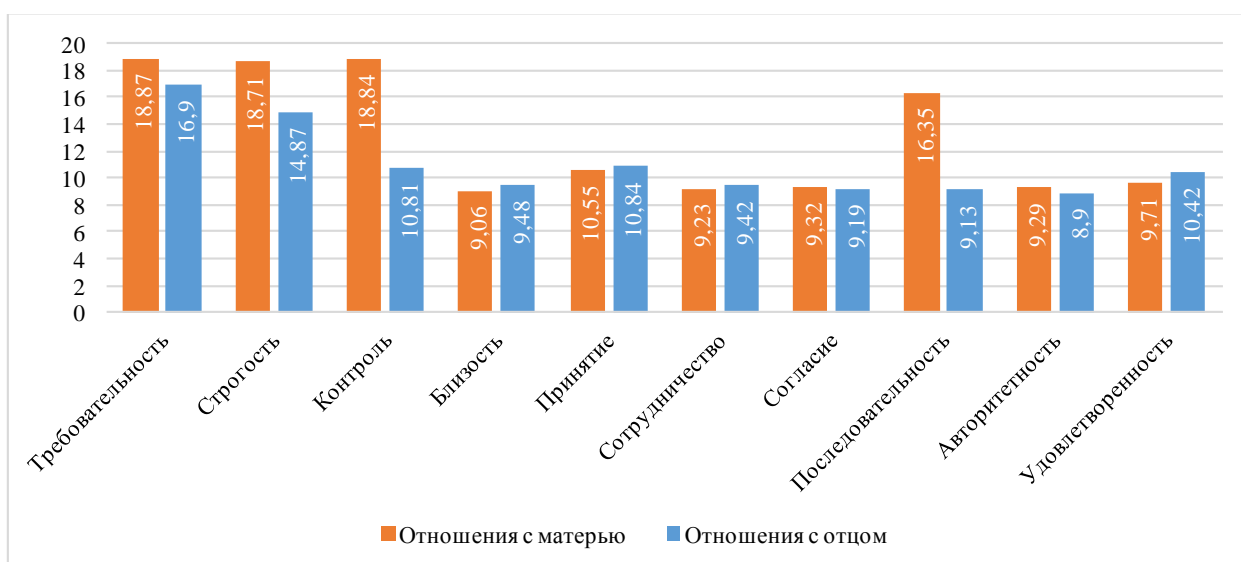


Рис. 3. Особенности взаимодействия родителей и детей группы 1 по методике ВРР

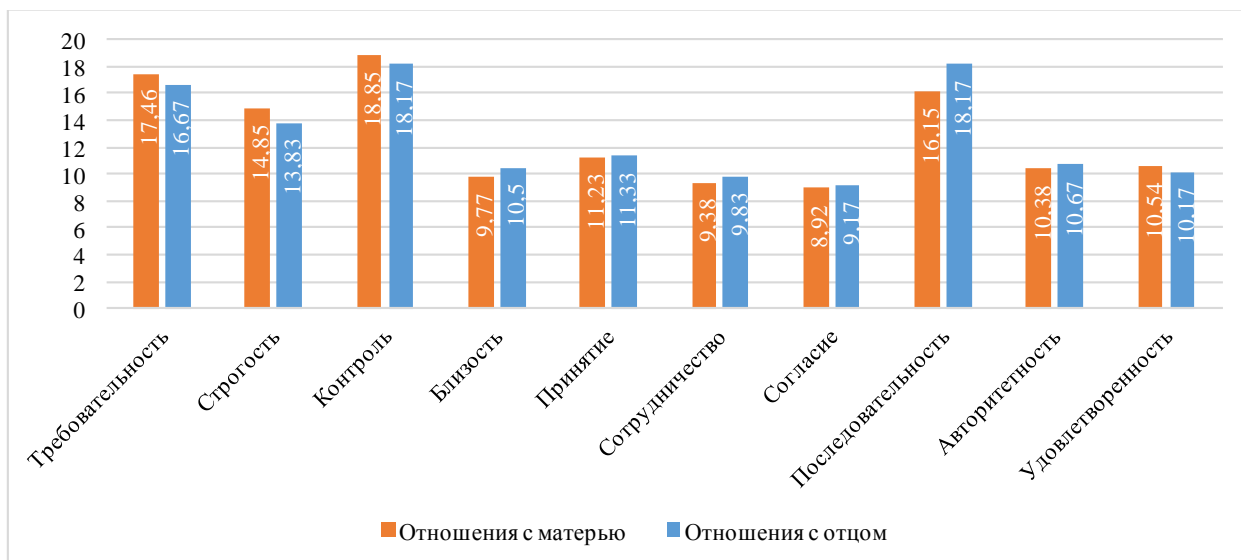


Рис. 4. Особенности взаимодействия родителей и детей группы 2 по методике ВРР

Исходя из полученных результатов можно заметить, что средние значения по некоторым шкалам в группе 1 не отличаются от средних значений группы 2. В обеих группах наблюдается высокий уровень по шкалам «требовательность» и «строгость», а низкий уровень – по шкалам «близость», «принятие», «сотрудничество», «согласие», «авторитетность». Несмотря на схожие результаты по перечисленным шкалам между группами, также наблюдаются различия между ними. Так, по шкалам «контроль» и «последовательность» низкие значения имеют отцы из группы 1. Таким образом, средние значения по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» свидетельствуют о низкой степени удовлетворенности отношениями с родителями в обеих группах. Из этого следует, что существуют нарушения в структуре родительско-детских отношений, которые могут приводить к частым конфликтам между ребенком и родителем и которые не зависят от структуры семьи.

На третьем этапе исследования было рассмотрено наличие значимых различий между отношениями с матерью и отцом. Для проверки выдвинутого предположения об отсутствии различий удовлетворенности отношениями с матерью и отцом в полных семьях был применен групповой анализ. Анализ значимости между группами проводился с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни (табл. 1).

Таблица 1

**Критерий Манна-Уитни для независимых выборок по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» для группы 1**

ВРР	Значимость	Н0	Отцы (ср. ранг)	Матери (ср. ранг)
Нетребовательность-требовательность	0,136	Принимается	34,89	28,11
Мягкость-строгость	<b>0,001</b>	<b>Отклоняется</b>	39,26	23,74
Автономность-контроль	<b>0,000</b>	<b>Отклоняется</b>	46,76	16,24
Эмоциональная дистанция-близость	0,638	Принимается	30,44	32,56
Отвержение-принятие	0,739	Принимается	30,74	32,26
Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	0,798	Принимается	30,92	32,08
Несогласие-согласие	0,815	Принимается	32,03	30,97
Непоследовательность-последовательность	<b>0,000</b>	<b>Отклоняется</b>	46,81	16,19
Авторитетность	0,304	Принимается	33,82	29,18
Удовлетворенность отношениями	0,399	Принимается	29,58	33,42

Исходя из полученных результатов анализа можно утверждать, что подростки не удовлетворены отношениями как с матерью, так и с отцом, т.е. различия между оценкой отношений с матерью и с отцом отсутствуют. Об этом свидетельствуют значения анализа ( $p > 0,05$ ). Данные результаты свидетельствуют о значительном напряжении в родительско-детских отношениях, которые, предположительно, выстроились вследствие воспитательной неуверенности родителей или полной неготовности к воспитанию ребенка. Также стоит отметить, что различия имеются по шкалам «мягкость-строгость», «автономность-контроль» и «непоследовательность-последовательность». Это означает, что в воспитании родители не согласуют между собой строгость применяемых мер наказаний, контроль и наблюдение за ребенком, а также родители отличаются последовательностью в своих требованиях и постоянством в применении наказаний. Таким образом, данные результаты подтверждают эмпирическую гипотезу: «Подростки из полной семьи с игровой зависимостью отмечают наименьший контроль со стороны отца, нежели со стороны матери».

Для проверки выдвинутого предположения об отсутствии различий в оценке родительско-детских отношений между полными и неполными семьями был использован статистический критерий Краскела-Уоллиса (табл. 2). Таким образом, полученные результаты указывают на различия между группами по шкалам «мягкость-строгость», «автономность-контроль» и «непоследовательность-последовательность». Можно предположить, что на данные результаты повлияли различия между оценкой отношений с матерью и оценкой отношений с отцом из группы 1, описанные ранее. Стоит отметить, что различий не наблюдается по остальным шкалам, в том числе по шкале «удовлетворенность отношениями». Это говорит о том, что оценки родительско-детских отношений между респондентами из полных и неполных семей не имеют различий. Подростки отмечают дисгармоничные отношения как с отцами, так и с матерями. Таким образом, полученные данные подтверждают эмпирическую гипотезу: «Подростки с игровой зависимостью из полных и неполных семей отмечают неудовлетворенность отношениями с родителями».

Таблица 2

**Критерий Краскела-Уоллиса для нескольких независимых выборок по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» для обеих групп**

	Н Краскела-Уоллиса	ст. св.	Асимп. знач.
Нетребовательность-требовательность	5,060	3	<b>0,167</b>
Мягкость-строгость	20,905	3	0,000
Автономность-контроль	55,600	3	0,000
Эмоциональная дистанция-близость	1,273	3	<b>0,736</b>
Отвержение-принятие	1,296	3	<b>0,730</b>
Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	0,234	3	<b>0,972</b>
Несогласие-согласие	0,224	3	<b>0,974</b>

Непоследовательность-последовательность	56,018	3	0,000
Авторитетность	7,146	3	<b>0,067</b>
Удовлетворенность отношениями	0,901	3	<b>0,825</b>

Для проверки предположения о взаимосвязи родительско-детских отношений с зависимостью от онлайн-игр был проведен расчет рангового коэффициента корреляции Спирмена для респондентов из группы 1. Результаты проведенного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Значимые корреляционные связи между оценкой отношений с матерью и степенью зависимости от онлайн-игр**

		Уровень зависимости
Оценка отношений с матерью	Нетребовательность-требовательность	<b>,702**</b>
	Мягкость-строгость	<b>,660**</b>
	Автономность-контроль	<b>,753**</b>
	Эмоциональная дистанция-близость	<b>-,553**</b>
	Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	<b>-,815**</b>
	Удовлетворенность отношениями	<b>-,858**</b>
<i>Примечание.</i> Значимые коэффициенты корреляции выделены шрифтом: * – при $p < 0,05$ ; ** – при $p < 0,01$ .		

Согласно представленным в таблице данным, прямую пропорциональную связь можно наблюдать по шкалам «уровень зависимости», «нетребовательность-требовательность», «мягкость-строгость», «автономность-контроль». Из этого следует, что по мере увеличения требований к ребенку, правил, ограничивающих его свободу, и по мере ужесточения мер наказания со стороны матери подросток будет больше времени уделять видеоиграм, что, в свою очередь, будет способствовать развитию зависимости от них. Можно утверждать, что подросток через компьютерные игры стремится освободиться от ограничений, которые выстраивает мать вокруг него. Таким образом, респонденты удовлетворяют потребность в свободе через видеоигры. Также особое внимание стоит уделить обратно пропорциональной связи между шкалами «уровень зависимости», «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» и «удовлетворенность отношениями». Данная связь свидетельствует о том, что чем реже мать выстраивает равные отношения с ребенком, тем больше времени подросток будет проводить за онлайн-играми. Иными словами, при доминировании матери в отношениях как главенствующего в семье

подросток будет стремиться найти партнерские и дружеские отношения в виртуальном мире. Помимо этого, на сильную увлеченность компьютерными играми влияет эмоциональная дистанция в отношениях с матерью. Это может означать, что подросток проводит больше времени в компьютерных играх и заинтересован в них, поскольку пытается компенсировать отсутствие близких, доверительных отношений с матерью.

Для анализа корреляционных связей между оценкой отношений с отцом, друзьями и соигроками необходимо обратиться к табл. 4.

Таблица 4

**Значимые корреляционные связи между оценкой отношений с отцом и степенью зависимости от онлайн-игр**

		Уровень зависимости
Оценка отношений с отцом	Эмоциональная дистанция-близость	<b>-,640**</b>
	Отвержение-принятие	<b>-,467**</b>
	Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	<b>-,535**</b>
	Непоследовательность-последовательность	<b>-,417*</b>
	Авторитетность	<b>-,411*</b>
<i>Примечание.</i> Значимые коэффициенты корреляции выделены шрифтом: * – при $p < 0,05$ ; ** – при $p < 0,01$ .		

Обратно пропорциональная связь наблюдается между шкалами «уровень зависимости», «эмоциональная дистанция-близость» и «отсутствие сотрудничества-сотрудничество». Это означает, что при отсутствии близких доверительных и равных отношений с отцом будет наблюдаться чрезмерная увлеченность компьютерными играми. Данная тенденция также наблюдается и в отношениях с матерью. Помимо этого, шкала «уровень зависимости» имеет связь со шкалой «отвержение-принятие». Это указывает на то, что при отвержении отцом ребенка как личности, его особенностей и качеств подросток будет стремиться больше времени проводить в компьютерных играх. Данную тенденцию также можно назвать уходом от реальности с целью удовлетворения потребности быть принятым. Также можно утверждать, что отсутствие позитивных эмоциональных связей с окружающими и уход от реальности в мир компьютерных игр указывает на нарушения в родительско-детских отношениях подростка. Кроме того, обратно пропорциональную связь можно наблюдать между шкалами «уровень зависимости», «непоследовательность-последовательность» и «авторитетность». Иными словами, подросток будет больше проводить времени за онлайн-играми, если отец достаточно часто меняет свое решение относительно наказаний и поощрений ребенка, что может быть следствием воспитательной неуверенности, и оказывает наименьшее влияние на своего ребенка. Таким образом, исходя из анализа полученных результатов, можно утверждать, что респонденты, ощущая чувства дискомфорта и неблагополучия, а также испытывая

отсутствие позитивных эмоций в родительско-детских отношениях, вынуждены компенсировать их отсутствие в компьютерных играх. Из этого следует, что основная гипотеза о связи зависимости от онлайн-игр с дисгармонией в отношениях с матерью подтвердилась.

### **Обсуждение результатов**

В результате статистической обработки было установлено, что значимые различия между удовлетворенностью отношениями с матерью и отцом в полных семьях не наблюдаются. Сравнительный анализ оценок взаимоотношений с родителями в полных и неполных семьях среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр, при помощи *H*-критерия Краскела-Уоллиса позволил заключить, что различия в оценке удовлетворенности отношениями не зависят от состава семьи. Респонденты как из полных, так и из неполных семей отмечают неудовлетворенность отношениями с родителями. В рамках исследования мы проводили корреляционный анализ Спирмена между уровнем зависимости от онлайн-игр и оценкой родительско-детских отношений, который показал, что нарушения в структуре детско-родительских отношений способствуют уходу от реальности в онлайн-игры с целью компенсации тех потребностей, что не смогли реализовать родители.

В науке уже имеются исследования, посвященные проблеме игровой зависимости от компьютерных игр. Были систематизированы подходы к проблеме интернет-зависимости, разработаны методики диагностики, показано, как происходит социализация подростков в интернет-пространстве. Полученные нами результаты не противоречат близким по смыслу исследованиям: Зарецкая О.В. «Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме» [7]; Кочетков Н.В. «Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики» [9]; Собкин В.С. и Федотова А.В. «Сеть как пространство социализации современного подростка» [14].

Новизна данного исследования заключается в том, что в нем были представлены данные об удовлетворенности детско-родительскими отношениями с обоими родителями в полных и неполных семьях у подростков, имеющих игровую зависимость. Было показано, что подростки с игровой зависимостью имеют дисгармоничные отношения с матерью, в полных семьях наблюдается недостаточный контроль со стороны отца, чем со стороны матери.

### **Выводы**

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование было посвящено изучению родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр. Стоит отметить, что исследование проводилось через Google-формы на базе игровых форумов. Исходя из этого, допускается, что ответы респондентов могут быть не всегда точными. В процессе анализа было выявлено, что для подростка уход от реальности в видеоигры является способом удовлетворения тех потребностей, которые родители не



способны реализовать в полной мере для благополучного формирования ребенка. Собранные материалы позволили сформулировать следующие выводы и рекомендации:

1. Чрезмерная увлеченность онлайн-играми у подростков из полных семей связана с дисгармонией в отношениях с матерью. Можно утверждать, что с выраженностью игровой зависимости оказались связаны следующие характеристики детско-родительских отношений: высокая требовательность в самостоятельности ребенка; установленные в семье жесткие правила; чрезмерная опека и ограничение ребенка, что, в свою очередь, препятствует формированию у ребенка самостоятельности; ослабление или отсутствие положительных эмоций, связанных с теплыми и доверительными отношениями с родителем; преобладание авторитарной системы воспитания со стремлением к доминированию над ребенком (исходя из ограничений и правил, выстраиваемых вокруг ребенка). Полученные результаты указывают на наличие авторитарной позиции у матерей. Исходя из этого, матерям зависимых подростков необходимо сменить свою позицию в отношениях с ребенком, направить усилия на установление демократического стиля воспитания. Матерям предстоит сфокусироваться на личности ребенка и его принятии, установить активные роли для каждого члена семьи и сменить жесткий надзор на более бережный контроль, который будет способствовать формированию самостоятельности подростка.

2. С выраженностью игровой зависимости у подростков оказались связаны следующие характеристики отношений с отцом: ослабление или отсутствие эмоциональной близости с родителем; непринятие и отвержение личностных качеств ребенка; отсутствие равноправных и партнерских отношений между родителем и ребенком; непоследовательные принимаемые меры наказания и поощрения в воспитательной деятельности, которая может быть связана с низкой самооценкой своих родительских способностей; отсутствие оказываемого авторитарного влияния на ребенка и положительной оценки родителя как примера для подражания. Подростки из полной семьи с игровой зависимостью отмечают наименьший контроль со стороны отца, нежели со стороны матери. Отцам зависимых подростков необходимо пересмотреть позицию в отношении своих детей. Основываясь на полученных сведениях, у отцов наблюдается попустительский стиль воспитания, который заключается в предоставлении полной свободы действий и отсутствии последовательных и своевременных мер наказаний и поощрений. Иными словами, отцы не задействованы в воспитании своего ребенка, что может быть связано с равнодушием и незаинтересованностью. Отцам необходимо сосредоточиться на включении в воспитательную деятельность, быть замотивированным и в данном процессе, а также на восстановлении взаимного доверия и уважения с ребенком и на повышении родительского авторитета. Не стоит забывать, что все это необходимо сочетать с проявлением уважения и любви к ребенку и заботой о нем.

3. Подростки с игровой зависимостью как из полных, так и из неполных семей отмечают неудовлетворенность отношениями с родителями. Опираясь на полученные данные, родителям необходимо сосредоточиться на формировании положительного отношения к ребенку и объективной оценки возможностей своего ребенка. Помимо этого, родителям предстоит развить эмпатию, а именно – научиться слушать и слышать своего ребенка, наблюдать за его поведением и эмоциональным настроением, научиться понимать, что ощущает, чувствует и переживает ребенок. Для успешного развития

эмпатии родителям также предстоит научиться определять и распознавать свои собственные чувства и переживания.

4. Озвученные выводы можно представить в виде целей, которые необходимо реализовать при проведении профилактических и коррекционных программ зависимого поведения среди подростков в общеобразовательных и государственных учреждениях, а также в техникумах. Основными способами профилактики могут выступать переосмысление характера родительско-детских отношений, построение их на гуманитарной основе и др.

В перспективах дальнейшего исследования мы планируем провести сравнительный анализ оценок детско-родительских отношений среди подростков, имеющих и не имеющих зависимость от онлайн-игр.

### *Литература*

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. Учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры: Пер. с англ. М.: Издательство «Э», 2018. 592 с.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
4. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 2. С. 42–51.
5. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. *Зарецкая О.В.* Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 145–165. DOI:10.17759/psyedu.2017090213
8. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
9. *Кочетков Н.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 148–163. DOI:10.17759/sps.2016070311
10. Краткий психологический словарь / Сост. Карпенко Л.А.; под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
11. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
12. *Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А.* Развитие личности ребенка. М.: Прогресс, 1987. 270 с.
13. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.

14. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 119–137. DOI:10.17759/cpp.2019270308
15. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. / Под ред. М.С. Мацковского. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. 511 с.
16. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка. М.: Владос, 2010. С. 70.
17. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. М.: Статистика, 1978. 224 с.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
19. Chai S.L., Chen V.H.-H., Khoo A. Social relationships of gamers and their parents [Электронный ресурс] // ScienceDirect. 2011. Vol. 30. P. 1237–1241. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.10.239
20. Petry N.M. et al. An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach [Электронный ресурс] // Wiley Online Library. 2014. Vol. 109 (9). P. 1399–1406. DOI:10.1111/add.12457
21. Tejeiro Salguero R.A., Moran R.M.B. Measuring problem video game playing in adolescents [Электронный ресурс] // Wiley Online Library. 2002. Vol. 97 (12). P. 1601–1606. DOI:10.1046/j.1360-0443.2002.00218.x
22. Tolchinsky A., Jefferson Stephen D. Problematic Video Game Play in a College Sample and Its Relationship to Time Management Skills and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptomology [Электронный ресурс] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2011. Vol. 14 (9). P. 489–496. DOI:10.1089/cyber.2010.0315

## References

1. Abramova G.S. Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]. Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. 4nd ed. Moscow: Izdate'lskii tsentr «Akademiya», 1999. 672 p.
2. Bern E. Iгры, v kotorye igrayut lyudi; Lyudi, kotorye igrayut v igrы: Per. s angl. [Games People Play; People who play games]. Moscow: Izdate'lstvo «E», 2018. 592 p.
3. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Problems of personality formation: Selected psychological works]. Fel'dshtein D.I. (ed.). 3nd ed. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. 212 p.
4. Varga A.Ya. Sistemnaya semeinaya psikhoterapiya [Systemic family psychotherapy]. Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza = Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis, 2002, no. 2, pp. 42–51.
5. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development]. Voprosy psikhologii = Issues of psychology, 1966, no. 6, pp. 62–77.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Children's psychology]. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
7. Zaretskaya O.V. Computer and Internet Addiction: Analysis and Systematization of Approaches to Problems [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya =

- Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 145–165. DOI:10.17759/psyedu.2017090213 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Karabanova O.A. *Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsultirovaniya* [Psychology of family relationships and the basics of family counseling]. Uchebnoe posobie. Moscow: Gardariki, 2005. 320 p.
  9. Kochetkov N.V. Socio-psychological aspects of addiction to online games and methods of its diagnosis [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 148–163. DOI:10.17759/sps.2016070311 (In Russ., abstr. in Engl.).
  10. Karpenko L.A. *Kratkii psikhologicheskii slovar'* [Brief psychological dictionary]. Petrovskogo A.V., Yaroshevskogo M.G. (ed.). Moscow: Politizdat, 1985. 431 p.
  11. Kulagina I.Yu., Kolyutskii V.N. *Vozrastnaya psikhologiya: Polnyi zhiznennyi tsikl cheloveka* [Age psychology: The complete life cycle of a person]. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii. Moscow: TTs «Sfera», 2001. 464 p.
  12. Massen P., Kondzher Dzh., Kagan Dzh., Kh'yusta A. *Razvitie lichnosti rebenka* [Child personality development]. Moscow: Progress, 1987. 270 p.
  13. Satir V. *Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu: Per. s angl.* [How to build yourself and your family]. Moscow: Pedagogika-Press, 1992. 192 p. (In Russ.).
  14. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Network as a socialization space for a modern teenager [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 119–137. DOI:10.17759/cpp.2019270308 (In Russ., abstr. in Engl.).
  15. Fleik-Khobson K., Robinson B. E., Skin P. *Mir vkhodyashchemu: Razvitie rebenka i ego otnoshenii s okruzhayushchimi: Per. s angl.* [Peace to the incoming: Development of the child and his relationship with others]. Matskovskii (ed.). Moscow: Tsentr obshchechlovecheskikh tselestei, 1992. 511 p.
  16. Furmanov I.A. *Psikhologiya deprivirovannogo rebenka* [Psychology of a deprived child]. Moscow: Vldos, 2004, p. 70.
  17. Kharchev A.G., Matskovskii M.S. *Sovremennaya sem'ya i ee problem* [Modern family and its problems]. Moscow: Statistika, 1978. 224 p.
  18. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [Psychology of the game]. 2nd ed. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1999. 360 p.
  19. Chai S.L., Chen V.H.-H., Khoo A. Social relationships of gamers and their parents [Elektronnyi resurs]. *ScienceDirect*, 2011. Vol. 30, pp. 1237–1241. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.10.239
  20. Petry N.M. et al. An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach [Elektronnyi resurs]. *Wiley Online Library*, 2014. Vol. 109, no. 9, pp. 1399–1406. DOI:10.1111/add.12457
  21. Tejeiro Salguero R.A., Moran R.M.B. Measuring problem video game playing in adolescents [Elektronnyi resurs]. *Wiley Online Library*, 2002. Vol. 97, no. 12, pp. 1601–1606. DOI:10.1046/j.1360-0443.2002.00218.x
  22. Tolchinsky A., Jefferson Stephen D. Problematic Video Game Play in a College Sample and Its Relationship to Time Management Skills and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

*Елисеева М.И., Кригер Е.Э.*  
Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 51–67.

*Eliseeva M.I., Krieger E.E.*  
The Peculiarities of Parent-Child Relationship among Teenagers who are Addicted to Online Games  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 3, pp. 51–67.

Symptomology [Elektronnyi resurs]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011.  
Vol. 14, no 9, pp. 489–496. DOI:10.1089/cyber.2010.0315

### ***Информация об авторах***

*Елисеева Мария Игоревна*, специалист, Институт психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-896X>, e-mail: [mariaeeliseevamv@yandex.ru](mailto:mariaeeliseevamv@yandex.ru)

*Кригер Евгения Эвальдовна*, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики образования, Институт психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: [eekrig@yandex.ru](mailto:eekrig@yandex.ru)

### ***Information about the authors***

*Maria I. Eliseeva*, specialist degree, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-896X>, e-mail: [mariaeeliseevamv@yandex.ru](mailto:mariaeeliseevamv@yandex.ru)

*Eugenia E. Krieger*, professor, a head of Department of Psychology and Pedagogy of Education, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0649-9191>, e-mail: [eekrig@yandex.ru](mailto:eekrig@yandex.ru)

Получена 25.07.2021  
Принята в печать 10.09.2021

Received 25.07.2021  
Accepted 10.09.2021

## Социальные представления о безопасности у учащихся и учителей

*Гилемханова Э.Н.*

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: [enkazan@mail.ru](mailto:enkazan@mail.ru)

Актуальность исследования обусловлена ролью, которую социальные представления играют в регуляции поведения и формировании системы отношений у субъектов образовательной среды в условиях особого внимания к безопасности образовательной среды школы, спровоцированного деструктивными феноменами в молодежной среде (скулшутинг, околофутбол, буллинг, анархизм, неонацизм и др.). Теоретической рамкой исследования послужила концепция «Ядра и периферии» Ж.-К. Абрика. Гипотеза исследования базировалась на идее о том, что нарушения социально-психологической безопасности образовательной среды обусловлены проблемой соотнесения ядерных и периферических представлений о безопасности у различных категорий субъектов образовательной среды. Для исследования социальных представлений о безопасности применялся прототипический анализ П. Вержеса. В исследовании приняли участие 137 учащихся 7 класса (72 – мужского пола, 65 – женского), 416 учащихся 8 класса (201 – мужского пола, 215 – женского), 490 учащихся 9 класса (201 – мужского пола, 289 – женского), 154 учащихся 10 класса (84 – мужского пола, 70 – женского), 117 учащихся 11 класса (50 – мужского пола, 67 – женского) и 20 учителей (1 – мужского пола, 19 – женского). В рамках исследования установлено: 1) согласно социальным представлениям о безопасности у учащихся и учителей имеются диаметрально противоположные взгляды на роль учителя в обеспечении безопасной образовательной среды; 2) у учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, преобладают представления об активной внешней и внутренней защите, у учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, доминируют социальные представления в контексте пассивной защиты; 3) анализ трех возрастных категорий позволяет выстроить социальные представления о безопасности как тенденцию от действия нормы (учащиеся 7-8 классов) через внешнюю защиту (старшеклассники) к внутренним ресурсам личности (старшеклассники и учителя). Получены новые исследовательские данные об особенностях представлений о безопасности учащихся разного возраста и учителей, которые могут стать основой для анализа нарастающего напряжения в области обеспечения безопасности образовательной среды и участвовавших инцидентов ее нарушения.

Гилемханова Э.Н.  
Социальные представления о безопасности у  
учащихся и учителей  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 68–82.

Gilemkanova E.N.  
Social Representations about Safety among Students and  
Teachers  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3,  
pp. 68–82.

**Ключевые слова:** безопасность образовательной среды, социальные представления, учащийся, учитель.

**Для цитаты:** Гилемханова Э.Н. Социальные представления о безопасности у учащихся и учителей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 68–82. DOI:10.17759/psuedu.2021130305

## Social Representations about Safety among Students and Teachers

**Elvira N. Gilemkanova**

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: [enkazan@mail.ru](mailto:enkazan@mail.ru)

The relevance of the study is due to the role that social ideas play in the regulation of behavior and the formation of a system of relations among subjects of the educational environment in conditions of special attention to the safety of the educational environment of the school, provoked by destructive precedents among young people (school shooting, near-football, bullying, anarchism, neo-Nazism, etc.). J. Abric's "Central system, peripheral system" concept was the theoretical framework of this study of ZhK. Aprica. The research hypothesis was based on the idea that violations of the psychological safety of the educational environment are caused by the problem of correlating nuclear and peripheral social representations about safety among different participants in educational settings. We use the prototypical analysis of P. Verges to study social representations of safety. The study sample was 137 students of the 7th grade (72 male, 65 female), 416 students of the 8th grade (201 male, 215 female), 490 students of the 9th grade (201 male, 289 female), 154 students of the 10th grade (84 male, 70 female), 117 students of the 11th grade (50 male, 67 female) and 20 teachers (1 male, 19 female). The results of the study demonstrate that 1) according to social representations about safety, students and teachers have diametrically opposed views on the role of the teacher in ensuring a safe educational environment; 2) students, who highly assess the safety of the educational environment, have active external and internal protection social representations about safety; students who rate the safety of the educational environment, have social representations in the context of passive protection; 3) the analysis of three age categories shows a tendency of the social representations about safety from the norm (students in grades 7-8) through external protection (high school students) to the internal individual resources (high school students and teachers). The new research data obtained on the peculiarities of representations about the safety of students and teachers can become the basis for understanding the growing tension in the field of the safety of the educational environment and the frequent incidents of its violation.

**Keywords:** safety of the educational environment, social representations, student, teacher.

**For citation:** Gilemkhanova E.N. Social Representations about Safety among Students and Teachers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 12, no. 3, pp. 68–82. DOI:10.17759/psyedu.2021130305 (In Russ.).

### Введение

Социальные представления получили наиболее полное раскрытие в рамках «теории социальных представлений» С. Московичи [7; 22-27]. Социальные представления, согласно автору теории социальных представлений С. Московичи, – специфический способ контакта с реальностью через воплощение культурно-специфической сущности явлений: они отражают систему убеждений, ценности, образ мира. Это определяет важность социального контекста при рассмотрении социальных представлений и возможность изучать социальные представления с позиции реализации ими функции социальной интеграции для различных социальных групп. Само общество – это не столько источник информации, сколько источник значений [28]. Однако, как отмечает И.Б. Бовина, «сегодняшние представления более не выполняют функцию социальной интеграции, не гарантируют солидарности тем, кто их разделяет» [6]. Это позволяет использовать социальные представления как индикатор изменений в культуре для анализа современных социальных проблем. Учитывая, что социальное представление определяет «функциональное видение мира», то есть позволяет придавать значение поведению, понимать реальность через собственную систему отношений и таким образом адаптироваться к ней» [21, с. 42], различия в представлениях у различных социальных групп обуславливают степень вариативности адаптации к происходящим социокультурным изменениям и служат индикатором его эффективности. В исследовании Т.П. Емельяновой показано, что в условиях социальной нестабильности социальные представления способствуют стабилизации эмоционального состояния представителей социальных групп [8].

Согласно С. Московичи, структуру социального представления составляют: 1) информация как база для представления; 2) поле представления как иерархизированное единство содержания представления; 3) установка [16]. Последователь С. Московичи Ж.-К. Абрик видоизменил структуру, выделив 2 компонента: центральное звено и периферию [20]. Центральное ядро связано с коллективной памятью, определяет гомогенность группы, оно стабильно, устойчиво, нечувствительно к конкретному контексту, позволяет определить значение социального представления. Периферическая система подвижна, чувствительна к контексту, адаптивна, противоречива, обеспечивает интеграцию индивидуального опыта в коллективное поле представлений и дифференциацию содержания.

В рамках нашего исследования анализируются различия социальных представлений о безопасности в зависимости от возраста, социальной роли и индивидуальной оценки уровня социально-психологической безопасности школы. Социально-психологическая безопасность образовательной среды рассматривается нами с позиции парадигмы развития [9; 10]. Согласно О.Ю. Зотовой, социально-психологическая безопасность определяется как «целостная, структурная, иерархичная система, детерминирующая безопасность личности в



неразрывном единстве с безопасностью группы, обусловленной безопасностью общества» [10, с. 135]. Социокультурные изменения, провоцирующие обращение к базовым потребностям участников образовательного процесса, определяют динамику, направление, внутригрупповую и межгрупповую гомогенность социальных представлений о безопасности образовательной среды, которые могут послужить объяснительным принципом нарастающего напряжения в области обеспечения безопасности образовательной среды и участвовавших инцидентов ее нарушения. Таким образом, ключевая тема исследования – проблема взаимной переводимости представлений о безопасности как «проблема культурных кодов разных эпох», так как «изменения в представлениях являются в той или иной степени результатом изменений в самой культуре» [5].

В отечественной научной литературе представления о безопасности рассмотрены с позиции взаимосвязи с социально-психологической адаптацией [2; 12], индивидуально-психологическими и гендерными характеристиками [11; 15], типом городской или сельской идентичности [14], социометрическим статусом в группе [18]. Широко рассмотрены содержательные аспекты представлений о безопасности [10; 19].

В исследовании Котовой показано, что у подростков с высоким уровнем адаптации лучше сформированы представления о безопасности жизнедеятельности по сравнению со сверстниками с низким уровнем адаптации. Также в исследованиях показана роль таких психологических факторов сформированности представлений о безопасности, как интеллект, особенности характера и ценностно-смысловой сферы личности [11; 15]. Согласно исследованию И. А. Баевой и коллег, ресурсами психологической безопасности учащихся служат конформность и следование традициям, а также психологическое благополучие и жизнестойкость, социальный интеллект, низкая агрессивность [3]. В исследовании Н.А. Лызь установлено, что представления сельских школьников о безопасности более разнообразны по сравнению с городскими школьниками [14]. В содержательном аспекте представляет интерес выделение блоков негативной (отсутствие опасности) и позитивной (самореализация, самоконтроль, продуктивные копинг-стратегии) динамики представлений о безопасности [1], что соотносится с результатами исследований Н.А. Лызь, согласно которым представления о безопасности исходят либо из положения об отсутствии опасностей, либо из условий безопасности [15]. С.С. Степановой выделены такие факторы психологической безопасности среды вуза, как возможность прогнозирования поведения социального окружения, способность осознавать и ограничивать давление извне; уверенность в себе; способность противостоять провокациям [19]. В исследованиях О.Ю. Зотовой определены четыре категории представлений о безопасности: безопасность как 1) состояние; 2) защищенность; 3) потребность; 4) доверительные межличностные отношения. Также О.Ю. Зотова выявила позиции в интерпретации безопасности: стабильность и ценности социума; самостоятельность и ценности личности; конформность и защита со стороны другого; адаптивная вариативность (личная автономия без утраты взаимодействия с социумом) [10].

**Цель исследования:** провести сравнительный анализ социальных представлений о безопасности у разных категорий субъектов образовательного процесса: 1) среди учащихся разных возрастных категорий; 2) среди учащихся высоко и низко оценивающих социально-психологическую безопасность образовательной среды; 3) среди учащихся и учителей. **Основной гипотезой исследования** является предположение о том, что существуют различия в содержании представлений о безопасности у различных категорий участников

образовательного процесса.

### Материалы и методы

*Участники.* 1314 учащихся в возрасте от 12 до 17 лет (46% юношей, 54% девушек), 20 учителей в возрасте от 27 до 46 лет (95% женщин, 5% мужчин) из 10 общеобразовательных школ города Казани.

*Методы и методики исследования.* В рамках данного исследования информация, полученная с помощью метода свободных ассоциаций, анализировалась с помощью прототипического анализа П. Вержеса.

*Описание процедуры.* Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью Google Forms. Респондентам предлагалось следующее задание: напишите, пожалуйста, 3 слова, с которыми Вы связываете свою безопасность. Также необходимо было оценить социально-психологическую безопасность своей образовательной среды от 1 до 10, где 1 соответствовал минимальный уровень безопасности, а 10 – максимальный.

### Результаты и их обсуждение

Таблица 1

**Половозрастные параметры выборки учащихся**

Параметры	Общая выборка (%)	Оценка безопасности	
		1-3 балла (%)	10 баллов (%)
Количество	100 (1314)	4 (53)	29 (376)
7 класс	10	0	18
8 класс	32	28	39
9 класс	37	49	31
10 класс	12	10	7
11 класс	9	13	5
Женский пол	54	40	57
Мужской пол	46	60	43

В табл. 1 представлены параметры общей выборки и изучаемые 2 подгруппы, выделенные на основе максимальных и минимальных оценок безопасности образовательной среды школы. Исходя из полученных данных респондентов, группа с низкой оценкой безопасности малочисленна по сравнению с группой, высоко оценивающей безопасность своей образовательной среды. Важно отметить различие по соотношению юношей и девушек в выборке с низкой оценкой образовательной среды. Сравнительный анализ с применением критерия Фишера для сопоставления выборок показал, что юноши достоверно чаще оценивают безопасность образовательной среды как низкую ( $\varphi^*_{эмп}=2.418$ ;  $p<0,001$ ). Полученный результат согласуется с данными Л.С. Решиковой, изучавшей представления о психологической безопасности образовательной среды у младших школьников, в соответствии с которыми отрицательные оценки защищенности от различных форм насилия

во взаимодействии у мальчиков более выражены, чем у девочек [17].

Таблица 2

**Структура социальных представлений о безопасности у учащихся с высокими и низкими оценками безопасности образовательной среды**

Зоны структуры социальных представлений	Высокая оценка безопасности	Низкая оценка безопасности
Ядро I	Родители, семья Дом Школа Комфорт Воспитание Дисциплина Уважение	Дом
Буферная зона II	Учитель Доброжелательность Охрана Полиция Отзывчивость Здоровье Гармония	Друзья Анонимность/ конфиденциальность Ответственность
Буферная зона III	Друзья Защита Ответственность Честность Дружелюбие Право Уверенность Осторожность	Родители, семья Полиция Осторожность
Периферия IV	Я Отношение Гуманность Контроль Доверие	Спокойствие Собака Уединение

*Примечание:* слова расположены по частоте встречаемости, начиная от наиболее популярных.

Сравнение структуры социальных представлений у учащихся, высоко и низко оценивающих безопасность образовательной среды, показывает существенные различия. Первое, что идентифицируется нами как наиболее значимое, – это отсутствие в ядре представлений слов, связанных с семьей и родителями, у учащихся с низкими оценками безопасности образовательной среды. Отметим, что в исследовании О.П. Синельниковой показано, что объем представлений у учащихся при позитивных отношениях с родителями

значительно шире [18]. Второе – это высокая дисперсия ответов у учащихся с низкими оценками, за исключением одного часто повторяющегося понятия – дом. В буферной зоне у учащихся, высоко оценивающих безопасность, встречается 2 варианта актуализаций. Первая группа слов связана с внешней защитой (полиция, учитель), вторая – с личностными качествами (доброжелательность, отзывчивость). В буферной и периферической зонах у учащихся с низкой оценкой безопасности появляется анонимность как индикатор безопасности, то есть в данном случае наблюдаются тенденции к пассивной защите и избеганию. В буферной зоне также отмечается актуализация у учащихся с высокой оценкой безопасности личностных характеристик, а у учащихся с низкой оценкой безопасности – актуализация источников внешней защиты.

Таблица 3

**Структура социальных представлений о безопасности у учащихся и учителей**

Зоны структуры социальных представлений	Учащиеся 7 классов	Учащиеся 11 классов	Учителя
Ядро I	Родители, семья Учитель Воспитание Дисциплина	Дом Родители, семья	Спокойствие Комфорт
Буферная зона II	Отзывчивость Доброжелательность Уважение Дом Друзья	Уважение Комфорт Окружение Сила Охрана Камеры	Контроль Дом Стабильность
Буферная зона III	Хорошие отношения	Друзья Школа	Защита Уверенность
Периферия IV	Школа Класс Дружелюбие Родственники	Толерантность Осторожность Ответственность Порядок Принятие Свобода Спокойствие Уединение	Дружелюбие Среда Полноценность Развитие Осторожность

Исходя из данных табл. 3, ядерные представления у учащихся и учителей имеют разную направленность. У учащихся 11 классов безопасность не ассоциируется со школой и ее атрибутами, наблюдается активизация темы защиты (дом, семья). У учащихся 7 классов безопасность в первую очередь связана с темой нормирования – соблюдения правил. Учитель в данном контексте рассматривается как обеспечивающий безопасность носитель

правил, что определяет оценку его фигуры как положительной и активной. Таким образом, у старшеклассников социальные представления о безопасности в большей степени связаны с физической защитой и избеганием школы, у учащихся среднего звена – с опосредованной защитой посредством действия нормы и правила. В обоих случаях мы наблюдаем вынесение темы безопасности вовне, делегирование полномочий по обеспечению безопасности внешним источникам. Полученные данные согласуются с результатами, полученными Т.А. Басановой, о том, что «субъекты с высоким уровнем осмысленности жизни выше оценивают собственную способность обеспечить из внешних и внутренних условий безопасности внутренние по сравнению с субъектами со средним уровнем осмысленности жизни» [4, с. 265]. У учителей тема безопасности в первую очередь связана с достижением определенного состояния, то есть обращена к внутренним ресурсам, с одной стороны, а также с предпочтением пассивной позиции по отношению к обеспечению безопасности – с другой. Отметим, что согласно данным Кузнецовой Е.Н. психологическая безопасность образовательной среды школы является одним из факторов развития эмоционального выгорания педагога [13].

Таким образом, на уровне ядерных представлений мы наблюдаем противоречие роли учителя в обеспечении безопасности с позиции учащихся и самих учителей. В буферной зоне у старшеклассников мы наблюдаем усиление темы внешней прямой защиты, а также опосредованной (уважение). У учащихся 7 классов безопасность опосредована в большей степени морально-нравственными характеристиками. У учителей в буферной зоне активизируются представления, связанные с внешней защитой, а также усиление внутренней (уверенность). В периферийной области у учащихся среднего звена наблюдается положительная коннотация безопасности со школой, у старшеклассников – актуализируется 2 варианта: личностные защитные характеристики (осторожность, толерантность) и темы личностной автономности (уединение, спокойствие, свобода).

У учителей актуализируются темы активной защиты и активной позиции – среда, полноценность, развитие. То есть у учителей идентифицируется пассивная защита в качестве ядерных представлений, активная защита – в качестве социальных представлений о безопасности на периферии. У учащихся – тенденция от внешней защиты к внутренней.

### Выводы

1. Имеются различия по фактору пола в оценке безопасности образовательной среды у учащихся с 7 по 11 классы: юноши достоверно чаще отмечают низкую безопасность образовательной среды, чем девушки.

2. Восприятие безопасности у учащихся генерализовано психологической безопасностью в семье: у учащихся с высокой оценкой социально-психологической безопасности образовательной среды семья и родители отражаются в ядерных представлениях о безопасности, тогда как у учащихся с низкими оценками социально-психологической безопасности образовательной среды среди ядерных представлений семья, родители не встречаются.

3. У учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, безопасность связана с внешней активной защитой (полиция, учитель) либо с личностными качествами (доброжелательность, отзывчивость); у учащихся с низкой оценкой безопасность связана с внешней пассивной защитой и избеганием.

4. У учащихся происходит вынесение темы безопасности вовне, делегирование полномочий по обеспечению безопасности внешним источникам. У старшеклассников социальные представления о безопасности образовательной среды в большей степени связаны с физической защитой и избеганием школы, у учащихся среднего звена – с опосредованной защитой посредством действия нормы и правила.

5. У учителей тема безопасности характеризуется обращением к внутренним ресурсам и предпочтением пассивной позиции по отношению к обеспечению безопасности.

6. Существует противоречие роли учителя в обеспечении безопасности с позиции учащихся и самих учителей: учащиеся воспринимают фигуру учителя как источник активной защиты, учителя предпочитают пассивную позицию.

На основании полученных результатов показано, что концепция «Ядра и периферии» может эффективно применяться для интерпретации информации при исследовании социальных представлений у представителей различных социальных групп. На примере диаметрально противоположных ролевых позиций учителя показано рассогласование ядерных и периферических представлений о безопасности у различных категорий участников образовательного процесса. Анализ трех возрастных категорий позволяет выстроить ядерные социальные представления о безопасности как тенденцию от действия нормы (учащиеся 7-8 классов) через внешнюю защиту (старшеклассники) к внутренним ресурсам личности (учителя). У учащихся, по-разному оценивающих безопасность образовательной среды, активизируются различные по степени активности личности социальные представления – у учащихся, высоко оценивающих безопасность образовательной среды, преобладает активная внешняя и внутренняя защита, у учащихся, низко оценивающих безопасность образовательной среды, доминирует пассивная защита.

### Заключение

С каждым днем понимание важности темы безопасной образовательной среды, к сожалению, возрастает. Эпизод вооруженного нападения на казанскую школу показывает уязвимость перед вышедшими из зоны социального контроля лицами. Невозможно также защитить детей только на уровне физической охраны, необходимо формировать социальные представления о безопасности, которые бы способствовали адаптивной и эффективной картине мира, служили бы основой личной безопасности и безопасности окружающей среды. Зачастую, не замечая маркеры угрозы или не придавая данному обстоятельству должного значения, либо не найдя внутри себя опоры на соответствующие социентальные ценности, окружающие не совершают необходимых гражданских действий. Вместе с тем важно не просто формировать социальные представления о безопасности образовательной среды, а систему согласованных гуманистических представлений, основанных на ценностно-смысловых и морально-этических категориях.

Перспектива дальнейших исследований социальных представлений о безопасности образовательной среды лежит в разработке нового методического инструмента для изучения невербальных представлений с помощью визуального нарратива – метода фотопроекции.

### Литература

1. Агузумцян Р.В., Галстян А.С., Мурадян Е.Б. Психологическая безопасность личности студента // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2(23). С. 56–63.

2. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // КПЖ. 2017. № 6(125). С. 12–17.
3. *Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В.* Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. № 3. С. 482–497. DOI 10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497
4. *Басанова Т.А.* Представления о безопасности у субъектов с различными характеристиками смысловой структуры мировоззрения // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. № 5. С. 263–265.
5. *Бовина И.Б.* Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5–20.
6. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В.* Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 101–115. DOI:10.17759/pse.2020250309
7. *Голоснов О.А.* Междисциплинарный подход в развитии девиантологических теорий: концепция социальных представлений в контексте социологического анализа отклоняющегося поведения // Российский психологический журнал. 2016. Том 13. № 2. С. 169–187.
8. *Емельянова Т.П.* Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 6. С. 39–47.
9. *Еремеев Б.А.* Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Материалы первого международного форума «Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма» (г. Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г.). СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. С. 101–103.
10. *Зотова О.Ю.* Социально-психологическая безопасность личности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 524 с.
11. *Костоусов А.Г., Иванов М.С.* Психологические факторы сформированности представлений о безопасности у курсантов военного вуза // Вестник КемГУ. 2017. № 2(70). С. 141–150.
12. *Котова И.Б., Пирмагомедова Э.А.* Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности // Российский психологический журнал. 2011. № 1. С. 20–27.
13. *Кузнецова Е.Н.* Психологическая безопасность образовательной среды школы как один из факторов развития эмоционального выгорания педагога // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 8-1. С. 60-64. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-8-1-60-64
14. *Лызь Н.А.* Представления о безопасности как предмет эмпирических исследований // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 8(52). С. 161–166.
15. *Лызь Н.А., Куповых Ж.Г., Прима А.К., Басанова Т.А.* Разработка опросника субъективных представлений о безопасности // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. № 1. С. 86–95.
16. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Том 16. № 1. С. 3–18.
17. *Решикова Л.С.* Представления мальчиков и девочек о психологической безопасности

- образовательной среды и уровень школьной тревожности младших школьников // Сборник научных трудов III международной научно-практической конференции «Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении» (г. Санкт-Петербург, 18–19 мая 2018 г.). СПб, 2018. С. 71–75.
18. Синельникова О.П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности // Российский психологический журнал. 2009. № 1. С. 122–125.
  19. Степанова С.С. Представления о психологической безопасности студентов вуза // Актуальные проблемы психологической безопасности человека в современном обществе. 2010. № 1. С. 179–193.
  20. Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representations. 1993. Vol. 2. № 2. P. 75–78.
  21. Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / Ed. by K. Deaux, G. Philogene. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 42–47.
  22. Bertoldo R., Castro P. From legal to normative: A combined social representations and sociocognitive approach to diagnosing cultural change triggered by new environmental laws // Culture & Psychology. 2019. Vol. 25. № 3. P. 324–344. DOI:10.1177/1354067X18790730
  23. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19 // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. № 12. P. 249–251. DOI:10.1037/tra0000773
  24. Kravetz P.L., Madrigal B.C., Jardim E.R., Wanderbroocke A.C., Polli G.M. Social representations of suicide for adolescents of a public school in the city of Curitiba, Paraná, Brazil // Ciencia e Saude Coletiva. 2021. Vol. 26. № 4. P. 1533–1542. DOI:10.1590/1413-81232021264.09962019
  25. Lemee C., Guillard M., Fleury-Bahi G., Krien N., Chadenas C., Chauveau E., Desse M., Coquet M., Lamarre M., Navarro O. What meaning do individuals give to coastal risks? Contribution of the social representation theory [Электронный ресурс] // Marine Policy. 2019. Vol. 108. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308597X18305360> (дата обращения: 29.06.2021). DOI:10.1016/j.marpol.2019.103629
  26. Marie-Anastasie A., Lionel D., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. How Kids Understand Health and Illness: Some Reflections from and for the Theory of Social Representations // Cultural-Historical Psychology. 2018. Vol. 14. № 1. P. 15–22. DOI:10.17759/chp.2018140102
  27. Moliner P. On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations - history, postulates and dissemination // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17. № 3. P. 542–553. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553
  28. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations: Explorations in social psychology / Ed. by G. Duveen. New York: New York University Press, 2000. P. 18–77.



## References

1. Aguzumtsyan R.V., Galstyan A.S., Muradyan Ye.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti studenta [Psychological safety of a student's personality]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2010, no. 2(23), pp. 56–63. (In Russ.).
2. Bayeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy v strukture kompleksnoy bezopasnosti obrazovatel'noy organizatsii [Psychological safety of the educational environment in the structure of the integrated safety of an educational organization]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan pedagogical journal*, 2017, no. 6(125), pp. 12–17. (In Russ.).
3. Bayeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V. Lichnostnyye resursy psikhologicheskoy bezopasnosti podrostkov i molodezhi v obrazovatel'noy srede [Personal resources of psychological safety of adolescents and youth in the educational environment]. *Integratsiya obrazovaniya [Integration of education]*, 2021, no. 3, pp. 482–497. DOI 10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497. (In Russ.).
4. Basanova T.A. Predstavleniya o bezopasnosti u sub"yektov s razlichnymi kharakteristikami smyslovoy struktury mirovozzreniya [Ideas about security in subjects with different characteristics of the semantic structure of the worldview]. *Izvestiya YUFU. Tekhnicheskiye nauki = Izvestia SFedU. Technical science*, 2005, no. 5, pp. 263–265. (In Russ.).
5. Bovina I.B. Teoriya sotsial'nykh predstavlenii: istoriya i sovremennoe razvitie [Social representation theory: history and contemporary development]. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological journal*, 2010, no. 3, pp. 5–20. (In Russ.).
6. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Povedeniye onlayn i oflayn: dve real'nosti ili odna? [Online and offline behavior: two realities or one?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 101–115. DOI:10.17759/pse.2020250309 (In Russ.).
7. Golosnov O.A. Mezhdistsiplinarnyy podkhod v razvitii deviantologicheskikh teoriy: kontseptsiya sotsial'nykh predstavleniy v kontekste sotsiologicheskogo analiza otklonyayushchegosya povedeniya [An interdisciplinary approach in the development of deviantological theories: the concept of social representations in the context of sociological analysis of deviant behavior]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal = Russian psychological journal*, 2016. Vol. 13, no. 2, pp. 169–187. (In Russ.).
8. Emel'yanova T.P. Sotsial'noe predstavlenie – ponyatie i kontseptsiya: itogi poslednego desyatiletiya [Social representation – concept and concept: results of the last decade]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2001. Vol. 22, no. 6, pp. 39–47. (In Russ.).
9. Yeremeyev B.A. Psikhologiya bezopasnosti, psikhologicheskaya bezopasnost' i urovni razvitiya cheloveka [Safety psychology, psychological safety and levels of human development]. *Materialy Pervogo Mezhdunarodnogo Foruma «Psikhologicheskaya bezopasnost', ustoychivost', psikhotravma» (g. Sankt-Peterburg, 5-7 iyunya 2006 g.)*. [Proceedings of the First International Forum "Psychological safety, stability, psychotrauma"]. St. Petersburg.: LLC «Knizhnyy Dom», 2006, pp. 101–103. (In Russ.).
10. Zotova O.YU. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti. Diss. dokt. psikhol.

- nauk. [Socio-psychological security of the individual. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 524 p. (In Russ.).
11. Kostousov A.G., Ivanov M.S. Psikhologicheskiye faktory sformirovannosti predstavleniy o bezopasnosti u kursantov voyennogo vuza [Psychological factors of the formation of ideas about security among cadets of a military higher educational institution]. *Vestnik KemGU = Bulletin of the KemSU*, 2017, no. 2(70), pp. 141–150. (In Russ.).
  12. Kotova I.B., Pirmagomedova E.A. Empiricheskoye izucheniye predstavleniy podrostkov o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Empirical study of adolescents' ideas about life safety]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal = Russian psychological journal*, 2011, no. 1, pp. 20–27. (In Russ.).
  13. Kuznetsova Ye.N. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy shkoly kak odin iz faktorov razvitiya emotsional'nogo vygoraniya pedagoga [Psychological safety of the educational environment of the school as one of the factors in the development of emotional burnout of a teacher]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk [International Journal of Humanities and Natural Sciences]*, 2021, no. 8-1, pp. 60-64. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-8-1-60-64. (In Russ.).
  14. Lyz' N.A. Predstavleniya o bezopasnosti kak predmet empiricheskikh issledovaniy [Security concepts as a subject of empirical research]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii = Modern scientific research and innovations*, 2015, no. 8(52), pp. 161–166. (In Russ.).
  15. Lyz' N.A., Kupovykh ZH.G., Prima A.K., Basanova T.A. Razrabotka oprosnika sub'yektivnykh predstavleniy o bezopasnosti [Development of a questionnaire of subjective ideas about safety]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz = Applied psychology and psychoanalysis*, 2015, no. 1, pp. 86–95. (In Russ.).
  16. Moskovichi S. Sotsial'noe predstavlenie: istoricheskii vzglyad [Social representation: a historical perspective]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 1995. Vol. 16, no. 1, pp. 3–18. (In Russ.).
  17. Reshchikova L.S. Predstavleniya mal'chikov i devochek o psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy i uroven' shkol'noy trevozhnosti mladshikh shkol'nikov [Representations of boys and girls about the psychological safety of the educational environment and the level of school anxiety in younger students]. *Sbornik nauchnykh trudov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Perspektivy psikhologo-pedagogicheskoy raboty v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii» (g. Sankt-Peterburg, 18–19 maya 2018 g.)*. [Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference "Prospects for psychological and pedagogical work in a modern educational institution"]. St. Petersburg, 2018, pp. 71–75. (In Russ.).
  18. Sine'nikova O.P. Empiricheskoye izucheniye predstavleniy starshikh shkol'nikov o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Empirical study of the ideas of senior schoolchildren about life safety]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal = Russian psychological journal*, 2009, no. 1, pp. 122–125. (In Russ.).
  19. Stepanova S.S. Predstavleniya o psikhologicheskoy bezopasnosti studentov vuza [Ideas about the psychological safety of university students]. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskoy bezopasnosti cheloveka v sovremennom obshchestve = Actual problems*

- of human psychological safety in modern society*, 2010, no. 1, pp. 179–193. (In Russ.).
20. Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 1993. Vol. 2, no. 2, pp. 75–78.
  21. Abric J.-C. A structural approach to social representations. In Deaux K., Philogene G. (ed.) *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, pp. 42–47.
  22. Bertoldo R., Castro P. From legal to normative: A combined social representations and sociocognitive approach to diagnosing cultural change triggered by new environmental laws. *Culture & Psychology*, 2019. Vol. 25, no. 3. pp. 324–344. DOI:10.1177/1354067X18790730
  23. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, no. 12, pp. 249–251. DOI:10.1037/tra0000773
  24. Kravetz P.L., Madrigal B.C., Jardim E.R., Wanderbroocke A.C., Polli G.M. Social representations of suicide for adolescents of a public school in the city of Curitiba, Parana, Brazil. *Ciencia e Saude Coletiva*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 1533–1542. DOI:10.1590/1413-81232021264.09962019
  25. Leme C., Guillard M., Fleury-Bahi G., Krien N., Chadenas C., Chauveau E., Dese M., Coquet M., Lamarre M., Navarro O. What meaning do individuals give to coastal risks? Contribution of the social representation theory. *Marine Policy*, 2019. Vol. 108. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308597X18305360> (Accessed 29.06.2021). DOI:10.1016/j.marpol.2019.103629
  26. Marie-Anastasié A., Lionel D., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. How Kids Understand Health and Illness: Some Reflections from and for the Theory of Social Representations. *Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 15–22. DOI:10.17759/chp.2018140102
  27. Moliner P. On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations - history, postulates and dissemination. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 542–553. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553
  28. Moscovici S. The phenomenon of social representations. In Duveen G. (ed.) *Social representations: Explorations in social psychology*. New York: New York University Press, 2000, pp. 18–77.

### **Информация об авторах**

Гилемханова Эльвира Нурахматовна, кандидат психологических наук, педагог-психолог высшей квалификационной категории, доцент кафедры педагогической психологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: [enkazan@mail.ru](mailto:enkazan@mail.ru)

### **Information about the authors**

Elvira N. Gilemkhanova, PhD in Psychology, Psychologist of the highest qualification category, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, ORCID:

*Гилемханова Э.Н.*  
Социальные представления о безопасности у  
учащихся и учителей  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 68–82.

*Gilenkhanova E.N.*  
Social Representations about Safety among Students and  
Teachers  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3,  
pp. 68–82.

<https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: [enkazan@mail.ru](mailto:enkazan@mail.ru)

Получена 01.06.2021  
Принята в печать 10.09.2021

Received 01.06.2021  
Accepted 10.09.2021

## Отношение к природе у школьников и студентов – жителей мегаполиса

**Мухортова Е.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9468-3057>, e-mail: [muhortova.elena@yandex.ru](mailto:muhortova.elena@yandex.ru)

Проблема отношения к природе и особенно к растениям, несмотря на большое количество исследований, остается актуальной. Статья посвящена изучению гендерного и возрастного аспектов отношения к природе у современных подростков и юношества из мегаполиса. Высказывается предположение, что у студентов по сравнению со школьниками, а также у девушек по сравнению с юношами отношение к природе более позитивно, а связь с природой сильнее. В исследовании были использованы: методика «Натурафил» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) и опросник «Люди и растения» (С.К. Наргова-Бочавер, Е.А. Мухортова). Опрошено 144 респондента – 102 женского пола и 42 мужского пола, из них 72 – студенты вуза ( $M_{\text{возраст}}=20,56$ ) и 72 – учащиеся восьмых классов ( $M_{\text{возраст}}=14,0$ ). Описаны возрастные и гендерные особенности отношения к природе, представлена структура отношения к природе и растениям у подростков и студентов. Ведущим компонентом в структуре отношений к природе у всей исследуемой выборки является перцептивно-аффективный компонент, далее по выраженности следуют показатели шкал: поступочной, практической и когнитивной. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте сила связи с природой выше, чем в подростковом. Обнаружены также гендерные различия: показатели опросника «Люди и растения» выше в женской группе. В соответствии с ожиданиями оказалось, что девушек характеризует более позитивное отношение к миру растений: у них более высокий показатель по общему баллу, а также по шкалам *Эстетика*, *Связь с природой* и *Экология*.

**Ключевые слова:** природа, связь с природой, растения, экологическое воспитание, подростки, юношество.

**Финансирование.** Исследование поддержано Российским фондом фундаментальных исследований (проект № 19-013-00216).

**Для цитаты:** Мухортова Е.А. Отношение к природе у школьников и студентов – жителей мегаполиса [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 83–97. DOI:10.17759/psyedu.2021130306

## Attitude toward Nature in School and University Students from Megalopolis

***Mukhortova E.A.***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9468-3057>, e-mail: [muhortova.elena@yandex.ru](mailto:muhortova.elena@yandex.ru)

The problem of attitude to nature and especially to plants, despite a large number of works, remains still actual. This paper describes the study of gender and age aspects of the attitude towards nature among modern teenagers and youth living in a megalopolis. An assumption was made that college students as compared with schoolchildren, as well as girls compared with boys, may have a more positive attitude to nature, and their connection with nature is stronger. The study used «*Naturaphil*» (S.D. Deryabo, V.A. Yasvin) method and the questionnaire «*People and plants*» (S.K. Nartova-Bochaver, E.A. Mukhortova). 144 respondents were surveyed, 102 females and 42 males, including 72 collegestudents ( $M_{age}=20.56$ ) and 72 eighth grade school students ( $M_{age}=14.0$ ). The age- and gender-related characteristics are described of the attitude to nature, the structure of the attitude to nature and plants in teenagers and students is presented. The leading component in the structure of relations to nature in the entire sample is the perceptual-affective component; the less in intensity were the scales actional, practical, and cognitive. The results obtained indicate that in youth, the strength of connection with nature may appear higher than in adolescence. Certain gender differences were also established: the indicators of the questionnaire «*People and plants*» are significantly higher in the female group. Girls were characterized by a more positive attitude to the plant world: they obtained a higher overall score, as well as on the scales of *Aesthetics*, *Connection with nature* and *Ecology*.

**Keywords:** nature, connection with nature, plants, ecological education, teenagers, youth.

**Funding.** This research was supported by the Russian Foundation for basic research (RFBR) (project 19-013-00216).

**For citation:** Mukhortova E.A. Attitude toward Nature in School and University Students from Megalopolis. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 83–97. DOI:10.17759/psyedu.2021130306 (In Russ.).

## **Введение**

Воспитание осознанного отношения к природной среде – необходимое условие развития устойчивого общества, что отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [4; 11]. В то же время эффективность экологического воспитания пока остается невысокой [1; 13], что, на наш взгляд, во многом связано с недостаточным учетом индивидуальных особенностей учащихся, особенно пола и возраста.

В современном мире экологические проблемы становятся все более острыми. Исследования экологического сознания, отношения к живой природе, к растениям как части природы и их ресурсности были и остаются актуальными [9; 15; 20]. В отличие от неживой природы, растения ответоспособны; в отличие от животных, они не столь сильно внедряются в жизненное пространство людей, что и обуславливает целесообразность изучения отношений с миром флоры отдельно [6]. Исследования Ч. Льюис говорят о том, что сензитивный период восприимчивости к растительному миру приходится на возраст 8-11 лет, после чего в подростковом возрасте она начинает снижаться [19]. Аналогично выражению «слепота к растениям» (plant blindness), введенному преподавателями ботаники Дж. Вандерзее и Э. Шусслер, можно говорить о слепоте подрастающего поколения к природе в целом [23]. Исследования, проведенные на пересечении экологической и педагогической психологии, ищут ответы на вопрос, как можно эффективно формировать экологическое сознание, экологическую культуру, обучать экологическому мышлению (С.Д. Дерябо, А.В. Гагарин, Н.В. Кочетков, В.И. Панов, Л.Ю. Чуйкова, В.А. Ясвин и др.) [2; 3; 5; 8; 12].

Среди немногих работ, посвященных возрастному аспекту отношения к природе, нужно отметить исследования С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина и Г.В. Шайнис. С.Д. Дерябо выделял две основные «эры» отношения к природе в онтогенезе: эра субъективной модальности (охватывающая период с дошкольного до среднего подросткового возраста), характеризующаяся преобладанием субъект-субъектного типа восприятия объектов природы, наличием по отношению к ним «субъективной» установки, и эра объективной модальности отношения к природе (старший подростковый, юношеский и более поздние возраста), где доминирует субъект-объектный тип восприятия объектов природы [3].

В.А. Ясвин характеризовал отношение к природе в дошкольном возрасте как субъектно-прагматическое и субъектно-познавательное. В младшем школьном возрасте преобладает познавательный (когнитивный) аспект, сохраняется субъект-субъектное отношение к природе. Исследователем отмечается понижение заинтересованности в природе к подростковому возрасту, отражающееся в смене субъектного отношения к природе на прагматическое. В среднем подростковом возрасте у детей усиливается природоохранная активность и субъектно-этическое отношение к природе. В старшем подростковом возрасте доминирует объектно-прагматическое отношение к природе, а для юношества характерно объектно-этическое отношение [14]. В то же время западные исследования, проведенные под руководством М. Ричардсона, показали, что между 13 и 16 годами отмечается спад интереса к природе, а затем на протяжении жизненного пути – поступательное его усиление [21]. Эти

данные повторяются и в других исследованиях, также показавших усиление связи с природой в возрасте около 20 лет [18].

Опосредованно возрастную динамику экологического мышления описала Л.В. Смолова, показавшая ресурсность разных типов мышления для экологического образования [22]. Что касается половых различий, то результаты исследований неоднозначны. В ряде исследований показана большая восприимчивость женской группы к природе вообще и экологическим изменениям в частности, что даже привело к появлению понятия «гендерный разрыв» (gender gap) в области исследования экологических и средовых установок [17]. С другой стороны, в недавно полученных данных в исследовании, проведенном на итальянских студентах, не обнаружены половые различия в отношении к природе [16]. Таким образом, можно ожидать, что возраст и пол – немаловажные предикторы экологических и средовых установок.

Целью нашего исследования было изучение отношения к природе и растениям современных подростков и юношей из мегаполиса. Нам интересно было посмотреть, различается ли отношение к природе и представления о растениях на протяжении взросления в период подростничества и юношества, т.е. с переходом от подросткового возраста к юношескому.

Гипотезы исследования: 1) у студентов по сравнению со школьниками отношение к природе и миру растений более позитивно; 2) у девушек отношение к природе и растениям более позитивно и интенсивно, чем у юношей.

### Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие 144 респондента (102 девушки и 42 юноши), из них 72 студента психолого-педагогической направленности гуманитарного вуза (54 девушки и 18 юношей) ( $M_{\text{возраст студ}}=20,56$ ,  $SD_{\text{возраст студ}}=1,32$ ), а также 72 школьника-подростка (48 девочек, 24 мальчика) ( $M_{\text{возраст шк}}=14,0$ ,  $SD_{\text{возраст шк}}=0,44$ ).

Опросник «*Натурафил*» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) предназначен для оценки уровня развития и структуры интенсивности субъективного отношения к природе в целом, состоит из 50 вопросов и включает четыре основные шкалы (*перцептивно-аффективная*, *когнитивная*, *практическая* и *поступочная*), а также дополнительную шкалу *натуралистической эрудиции* [14]. *Перцептивно-аффективная шкала* измеряет отношение к природе на уровне эстетического и этического освоения ее объектов (эмпатии и идентификации). *Когнитивная шкала* отражает познавательную активность, связанную с объектами природы. *Практическая шкала* измеряет направленность деятельности, имеющей непрагматическую цель общения с природными объектами. *Поступочная шкала* диагностирует изменения в поведении личности, обусловленные отношением к природе. *Дополнительная шкала натуралистической эрудиции* направлена на диагностику совокупности сведений человека об объектах природы. Каждая шкала представлена 10 вопросами. Примеры вопросов: «У Вас вызывают неприязнь бродячие собаки и кошки?» (*перцептивно-аффективная*); «Если по телевизору началась передача или фильм



о животных, то Вы, скорее всего, переключите телевизор на другую программу?» (*когнитивная*); «Вам приходилось получать потомство от Ваших животных?» (*практическая*); «Вам приходилось помогать животным в трудное для них время?» (*поступочная*); «Бамбук – это трава?» (*натуралистическая эрудиция*).

Опросник «*Люди и растения*» (С.К. Нартова-Бочавер, Е.А. Мухортова) измеряет степень позитивного отношения к растительному миру как части природы [7]. Опросник состоит из 32 вопросов и включает пять шкал: *Радость*; *Эстетика*; *Практика*; *Близость природе* и *Экология*. Шкала *Радость* включает 11 пунктов и оценивает положительные эмоции, возникающие при наблюдении растений и цветов и взаимодействии с ними. Шкала *Эстетика* включает 8 пунктов и оценивает восприимчивость человека к красоте растений. Шкала *Практика* включает 4 пункта и отражает степень опыта и активности человека в уходе и взаимодействии с растениями. Шкала *Близость природе* включает 6 пунктов и определяет положительное отношение к природе вообще, ощущение цикличности естественных событий. Наконец, шкала *Экология* (3 пункта) описывает ценность растений как части экосистемы. Шкалы имеют 4-балльную размерность. Примеры утверждений: «Я испытываю гордость, когда у меня созревает большой урожай» (*Радость*), «Растения – это атрибут красоты» (*Эстетика*), «Я принимаю участие в озеленении нашего города» (*Практика*), «Я чувствую прилив позитивных теплых чувств, находясь в лесу» (*Близость природе*), «Человек должен заботиться о растениях, так как без них невозможна жизнь на Земле» (*Экология*).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ SPSS-21.

## Результаты исследования

### *Возрастные различия в отношении к природе*

Полученные данные свидетельствуют, что по методике «*Натурафил*» по всем шкалам и общему баллу *интенсивности отношения к природе* у школьников и студентов значимых различий не выявлено, кроме *практической* шкалы ( $p=0,064$ ), показатель которой выше у студентов на уровне тенденций (табл. 1).

Таблица 1

### **Интенсивность отношения к природе и растениям у школьников и студентов (в баллах)**

Шкалы методик <i>Натурафил</i> и <i>Люди и растения</i>	Школьники		Студенты		Уровень значимости	
	М	SD	М	SD	Mann-Whitney U	Asymp Sig. (2-tailed)

Перцептивно-аффективная	6,46	2,16	7,08	1,77	2182	,096
Когнитивная	4,03	2,22	3,72	2,37	2384	,402
Практическая	4,06	1,95	4,67	2,28	2133	,064
Поступочная	4,71	1,94	4,88	1,74	2440	,538
Шкала натуралистической эрудиции	4,75	1,65	4,50	1,75	2284	,210
Интенсивность отношения к природе	19,26	6,41	20,38	5,74	2297	,237
Радость	25,28	7,56	25,82	8,17	2497	,704
Эстетика	22,40	4,68	23,82	4,81	2057	,032*
Практика	6,56	2,28	6,31	2,42	2369	,365
Близость природе	17,39	4,63	19,04	3,33	2077	,039*
Экология	9,94	2,05	10,56	1,49	2200	,107
Интенсивность отношения к растениям	81,57	16,72	86,64	16,14	2130	,065

Условные обозначения: \*\* –  $p \leq 0,01$ , \* –  $p \leq 0,05$ .

Рассмотрим структуру отношения к природе испытуемых обеих групп в целом. В проявлении отношения к природе ведущей для всех респондентов является *перцептивно-аффективная* составляющая. Далее следуют показатели шкал: *поступочной*, *практической* и *когнитивной*. Это означает, что в отношении к природе преобладает эстетический и этический компонент, и в меньшей степени выражены *практический* и *когнитивный* аспекты отношения. В то же время преобладающий в структуре отношения к природе и у школьников, и у студентов *перцептивно-аффективный* компонент находится в коридоре средних значений, т.е. интенсивность связи с природой все же остается умеренной.

Обращаясь к показателям опросника «*Люди и растения*», констатируем, что у студентов-бакалавров все показатели (кроме шкалы *Практика*) несколько выше, чем у школьников. Достоверно значимо группы различаются по шкалам *Эстетика* ( $p=0,032$ ), *Близость природе* ( $p=0,039$ ) и суммарному показателю – интенсивности субъективного отношения к растениям. На протяжении подросткового и юношеского возраста наблюдается позитивная динамика восприятия природных объектов. Что касается отношения к растениям как существенной, но специфичной части природы, то в студенческой группе эта связь более интенсивна за счет показателей двух шкал – *Эстетика* и *Близость природе*. Таким образом, эти результаты вполне корреспондируют с данными методики «*Натурафил*», демонстрируя, что интерес к природе и близость к ней выше в более взрослом возрасте, когда люди выходят из подросткового периода.

### **Гендерные различия в отношении к природе и растениям**

Обратимся к результатам сопоставления отношения к природе и растениям мужской и женской групп (табл. 2).

Таблица 2

**Интенсивность отношения к природе и растениям в женской и мужской группах**

Шкалы методик <i>Натурафил</i> и <i>Люди и растения</i>	Мужская группа N=42		Женская группа N=102		Уровень значимости	
	М	SD	М	SD	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)
Перцептивно-аффективная	6,61	2,10	6,84	1,94	2105,5	,678
Когнитивная	3,80	2,09	3,91	2,39	2170,0	,896
Практическая	4,14	1,97	4,46	2,20	2050,0	,511
Поступочная	4,70	2,09	4,83	1,73	2122,5	,733
Шкала натуралистической эрудиции	4,70	1,44	4,59	1,81	2116,0	,711
Интенсивность отношения к природе	19,93	6,52	20,24	6,39	2161,0	,865
Радость	24,61	7,39	25,96	8,04	1992,0	,367
Эстетика	20,82	5,04	24,12	4,32	1389,0	,000**
Практика	6,64	2,74	6,34	2,17	2142,5	,800
Близость природе	15,82	4,45	19,27	3,47	1176,0	,000**
Экология	9,77	1,84	10,46	1,77	1671,5	,018**
Интенсивность отношения к растениям	78,14	17,25	86,73	15,63	1591,5	,008**

Условные обозначения: \*\* –  $p \leq 0,01$ , \* –  $p \leq 0,05$ .

Показатели методики «Натурафил» не различаются в группах разного пола, однако почти все показатели отношения к растениям, за исключением шкал *Радость* и *Практика*, в женской группе выше. Значимо различаются *общая интенсивность отношения к растениям* ( $p=0,008$ ) и значения по шкалам *Эстетика* и *Близость природе* ( $p \leq 0,01$ ).

Обобщая результаты методики «Люди и растения», можно сказать, что наши респонденты независимо от возраста и пола воспринимают растения как часть экосистемы, осознают их пользу для жизни человека и всего живого, ценят красоту растений, стремятся получать эстетическое наслаждение при взаимодействии с растениями, воспринимают их как ресурс психологического благополучия [6; 20]. Значительно менее студенты и школьники, проживающие в городе, готовы получать информацию о растениях, активно охранять их, беречь и ухаживать за ними.

### Обсуждение результатов

Сравнивая результаты исследования групп подростков и юношей, проживающих в городе, можно увидеть характерную одинаковую структуру отношения к природе, включающую следующие компоненты в одной и той же последовательности: *перцептивно-аффективная, поступочная, практическая и когнитивная*. Таким образом, можно говорить о некоторой инвариантности в отношении к природе на протяжении подросткового и юношеского возраста. Аналогичные данные были получены В.А. Ясвиным в исследованиях прошлого столетия: «с увеличением возраста школьников (от 10 до 17 лет) их отношение к природе постепенно теряет свой познавательный характер и становится все более эмоционально обусловленным» [14, с. 227]. За прошедшие годы общая тенденция сохранилась. Школьники и студенты, как и раньше, в меньшей степени проявляют интерес к практической деятельности и познанию природы. Возможно, эта картина была бы другой, если бы мы опросили жителей небольших городов или сельской местности.

В результате проведенного исследования оказалось, что юношество действительно более восприимчиво к воздействию мира природы, в том числе флоры, по сравнению с подростками. В соответствии с гипотезой 1 связь с природой выше среди студентов по сравнению со школьниками.

Подтвердилась и вторая гипотеза о наличии гендерных различий: у девушек отношение к природе и растениям более позитивно и интенсивно, чем у юношей. Представительницы женского пола в рамках изученных нами показателей более восприимчивы к природе, особенно к флоре, по сравнению с представителями мужского пола. По большинству измеренных переменных показатели выше в женской группе, независимо от возраста. Это соотносится с результатами, полученными британскими учеными, – у девочек подросткового возраста связь с природой сильнее, чем у мальчиков [21]. Нужно отметить, что интерес к природе и связь с ней остаются умеренно выраженными и в подростковом, и в юношеском возрасте. Развитие интереса и приобретение знаний являются одними из основных задач системы современного образования. Это является не только задачей, но и ресурсом системы образования, который не всегда в полной мере используется. Целенаправленная работа должна проводиться как в школе, так и в вузе, что зафиксировано в ряде современных исследований [10]. Полноценное целостное отношение к природе, опирающееся на практическую активность и морально-этические природоохранные установки, спонтанно, без специально организованной эколого-ориентированной деятельности учащихся не развивается.

Полученные нами данные важно учитывать в практике организации экологического образования, которое, по-видимому, должно рассматривать разные возможные мотивы привязанности к природе у мальчиков и девочек. Сложность и неоднозначность подхода к экологическому воспитанию заключается в том, что, судя по нашим данным, подросткам в большей степени нравится любоваться природой, но не реально взаимодействовать с ней (уход, посадка, охрана и т.д.). С другой стороны, вероятно, что именно этого опыта у них и не было. Возможно, воздействие на мальчиков должно строиться с учетом прагматических мотивов и интересов. Исходя из этого, можно рекомендовать вначале сходить с городскими

подростками на художественную выставку, в фотогалерею, на фестиваль ландшафтного искусства, чтобы поддерживать эстетический интерес к растениям и животным. А уже потом возможна работа по формированию когнитивного компонента, заинтересованности в поиске информации о живой природе в сочетании с деятельностью, направленной на взаимодействие с природой. В процессе экологического образования важно формировать у подростков готовность к ответственному поведению по отношению к природе и окружающей среде, способность совершать грамотные действия и занимать активную позицию по охране и защите природы. В современных реалиях у молодежи формируется интерес к волонтерской деятельности. Это может быть притягательным современным направлением, включающим актуальные эковолонтерские движения, такие как «Экодобровольцы Москвы», «Раздельный сбор» и многие другие.

Понимание важности природы приходит с возрастом. Мы наблюдаем, что у студентов показатели отношения к природе выше, чем у школьников, в соответствии с народной мудростью, что с возрастом человека «тянет к земле». В дальнейших исследованиях мы предполагаем изучение восприимчивости к природе и флоре в зрелом возрасте, с учетом пола, личностных особенностей и места жительства человека, также значимым представляется изучение связи отношения к природе с психологическим благополучием.

### Выводы

У школьников и студентов структура отношения к природе весьма схожа: ведущим является *перцептивно-аффективный* компонент, в то время как *когнитивный* компонент сформирован незначительно.

При переходе от подросткового к юношескому возрасту связь с природой усиливается. У студентов преобладает *перцептивно-аффективный* компонент, т.е. отношение к природе, проявляющееся в желании любоваться природными объектами и наслаждаться общением с живой природой. Также у юношей по сравнению с подростками выше показатели по *практической* шкале методики «Натурафил» и шкалам *Эстетика* и *Близость природе* по методике «Люди и растения». Студенты готовы взаимодействовать с природой.

Обнаружены гендерные различия: показатели опросника «Люди и растения» (*Эстетика*, *Близость природе* и *Экология*) выше в женской группе. Девушек характеризует более позитивное отношение к миру растений: у них более высокий показатель по общему баллу, а также по шкалам *Эстетика*, *Близость природе* и *Экология*. Для них важно и более значимо любоваться растениями.

По данным нашего исследования, и у школьников, и у студентов преобладает в целом пассивное отношение к природе. В структуре отношения к природе показатели по *когнитивной* и *практической* шкалам занимают последнее и предпоследнее место соответственно. Интерес к природе и связь с ней остаются умеренно выраженными. В большинстве своем подростки и юноши недостаточно интересуются природой, не взаимодействуют с ней и не стремятся ее изучать. Следовательно, для формирования

активного природоцентрированного отношения необходима систематическая работа по экологическому воспитанию.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют продолжить данное направление, расширив диапазон выборки, а именно изучение отношений к природе не только у детей и подростков из мегаполисов, но и из городов и поселений городского типа. Также в будущем исследовании стоит рассмотреть отношение к природе детей с ограниченными возможностями здоровья. В дальнейшем благодаря этим исследованиям можно строить продуктивные программы экологического воспитания детей и подростков в образовательных учреждениях.

### *Литература*

1. *Вагнер И.В.* Гуманитарная стратегия развития экологического образования в грядущее десятилетие детства развития // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4–5 декабря 2017 г., Москва) / Сост.: М.О. Мдивани, В.И. Панов. М.: Издательство «Перо», 2017. С. 110–113. URL: [https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god\\_ekologii.pdf](https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf). (дата обращения: 05.06.2021).
2. *Гагарин А.В.* Природо-ориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания: монография. М.: РУДН, 2005. 196 с.
3. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480 с.
4. *Захлебный А.Н., Дзятковская Д.С., Ермаков Д.С.* История и перспективы развития системы непрерывного экологического образования (к 50-летию научного совета по экологическому образованию Российской академии образования) [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 4(32). URL: <http://LLL21.petrso.ru>. DOI:10.15393/j5.art.2020.6345
5. *Кочетков Н.В.* Изучение специфики отношения различных категорий учащейся молодежи к экологическим проблемам: апробированная программа учебной дисциплины для бакалавриата, специалитета и магистратуры // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 1. С. 114–128.
6. *Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А., Ирхин Б.Д.* Взаимодействие с миром растений как источник позитивного функционирования человека // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 151–169. DOI:10.17759/cpp.2020280209
7. *Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А.* Опросник «Люди и Растения»: изучение отношения человека к миру растений // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 86–96.
8. *Панов В.И.* Психологический взгляд на образование в интересах устойчивого развития. От экологического образования к экологии будущего // Сборник материалов

- и докладов VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию (г. Москва, 30 октября-1 ноября 2019 г.) / Под общей редакцией В.А. Грачева. М.: Фонд имени В.И. Вернадского, 2020. С. 1088–1103.
9. Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации / Сизых С.В. [и др.] // Справочно-методическое пособие. Иркутск: Ирк. гос. ун-т, 2006. 48 с.
  10. Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. Развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 102–112. DOI:10.17759/pse.2021260107
  11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_00.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_00.pdf) (дата обращения: 05.06.2021).
  12. Чуйкова Л.Ю. Экологическое мышление и экологическое мировоззрение, как продукт экологического образования в школе: анализ научных концепций и трактовок // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 1. С. 46–68.
  13. Шейнис Г.В. Духовно-нравственное воспитание школьников природой // Вестник практической психологии образования. 2011. № 2. С. 77–80.
  14. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.
  15. Clayton S., Irkhin B.D., Nartova-Bochaver S.K. Environmental Identity in Russia: Validation and Relationship to the Concern for People and Plants // Psychology. Journal of HSE. 2019. Vol. 16 (1). P. 85–107. DOI:10.17323/1813-8918-2019-1-85-107
  16. Di Fabio A., Rosen M.A. Accounting for individual differences in connectedness to nature: Personality and gender differences [Электронный ресурс] // Sustainability. 2019. Vol. 11 (6). P. 1693. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/6/1693> (дата обращения: 1.06.2021). DOI:10.3390/su11061693
  17. Goldsmith R.E., Feygina I., Jost J.T. The gender gap in environmental attitudes: a system justification perspective // Research, action and policy: Addressing the gendered impacts of climate change. Springer, Dordrecht, 2013. P. 159–171. DOI:10.1007/978-94-007-5518-5\_12
  18. Hughes J. et al. Age and connection to nature: when is engagement critical? // Frontiers in Ecology and the Environment. 2019. Vol. 17 (5). P. 265–269. DOI:10.1002/fee.2035
  19. Lewis C.A. Green nature / Human nature: The meaning of plants in our lives. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1996. 176 p.
  20. Nartova-Bochaver S., Mukhortova E. If people are attached to plants, do they love other people? Case of the Russian youth [Электронный ресурс] // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10 (2). URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/10/2/40/htm> (дата обращения: 1.06.2021). DOI:10.3390/bs10020040
  21. Richardson M. et al. A measure of nature connectedness for children and adults: Validation, performance, and insights [Электронный ресурс] // Sustainability. 2019. Vol. 11 (12). P.

3250. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/12/3250> (дата обращения: 1.06.2021). DOI:10.3390/su11123250
22. Smolova L. Types of Thinking and Their Value for Ecological Education // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2019. Vol. 16 (1). P. 50–66. DOI:10.17323/1813-8918-2019-1-50-66
23. Wandersee J.H., Schussler E.E. Toward a theory of plant blindness // Plant Science Bulletin. 2001. Vol. 47 (1). P. 2–9.

### References

1. Vagner I.V. Gumanitarnaya strategiya razvitiya ekologicheskogo obrazovaniya v gryadushchee desyatiletie detstva razvitiya [Elektronnyi resurs] [The humanitarian strategy for the development of environmental education in the coming decade of childhood development]. In Mdivani M.O. (eds.). God ekologii v Rossii: pedagogika i psihologiya v interesah ustojchivogo razvitiya: sbornik statei nauchno-prakticheskoi konferentsii (4–5 dekabrya 2017, Moskva) [The Year of Ecology in Russia: Pedagogy and Psychology for Sustainable Development: a collection of articles of a scientific and practical conference]. Moscow: «Pero» Publ., 2017, pp. 110–113. URL: [https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god\\_ekologii.pdf](https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf) (Accessed 05.06.2021).
2. Gagarin A.V. Prirodo-orientirovannaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak vedushchee uslovie formirovaniya ekologicheskogo soznaniya: monografiya [Environmental activity of pupils as a leading condition for the formation of ecological consciousness: a monograph]. Moscow: RUDN Publ., 2005. 196 p.
3. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya [Environmental pedagogy and psychology]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 1996. 480 p.
4. Zakhlebny A.N., Dzyatkovskaya E.N., Ermakov D.S. Istoriya i perspektivy razvitiya sistemy nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya (k 50-letiyu nauchnogo soveta po ekologicheskomu obrazovaniyu Rossiiskoi akademii obrazovaniya) [Elektronnyi resurs] [History and perspectives of development of the system of lifelong environmental education (for the 50-th anniversary of the Scientific Council for environmental education of the Russian Academy of Education)]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong education: the XXI century*, 2020. Vol. 4(32). URL: <http://LLL21.petsu.ru>. DOI:10.15393/j5.art.2020.6345 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kochetkov N.V. Izuchenie spetsifiki otnosheniya razlichnykh kategorii uchashcheisya molodezhi k ekologicheskim problemam: aprobirovannaya programma uchebnoi distsipliny dlya bakalavriata, spetsialiteta i magistratury [Exploring the specifics of attitudes towards ecological issues in various categories of young people: an approved academic subject for bachelor's, master's and specialist degrees]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2014. Vol. 5, no. 1, pp. 114–129. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Nartova-Bochaver S.K., Mukhortova E.A., Irkhin B.D. Vzaimodeistvie s mirom rastenii kak istochnik pozitivnogo funktsionirovaniya cheloveka [Interaction with the plant world as a source of positive human functioning]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya =*



- Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2. pp. 151–169. DOI:10.17759/cpp.2020280209
7. Nartova-Bochaver S.K., Mukhortova E.A. Oprosnik «Lyudi i Rasteniya»: izuchenie otnosheniya cheloveka k miru rastenii [Questionnaire «People and Plants»: study of human attitude to the world of plants]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2020. Vol. 41, no. 1, pp. 86–96. DOI:10.31857/S020595920007984-8
  8. Panov V.I. Psikhologicheskii vzglyad na obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiya. Ot ekologicheskogo obrazovaniya k ekologii budushchego [Psychological view on education in the interests of sustainable development, From environmental education to the ecology of the future]. Sbornik materialov i dokladov shestoi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po ekologicheskomu obrazovaniyu (Moskva, 30 oktyabrya-1 noyabrya 2019 g.) [Collection of materials and reports of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference on Environmental Education]. In Grachev V.A. (ed.). Moscow: Publ. V.I. Vernadsky Foundation, 2020, pp. 1088–1103.
  9. Sizykh S.V. et al. Sadovaya terapiya: ispol'zovanie resursov botanicheskogo sada dlya sotsial'noi adaptatsii i reabilitatsii [Garden therapy: using the resources of the botanical garden for social adaptation and rehabilitation]. Spravochno-metodicheskoe posobie [Reference manual]. Irkutsk: Publ. Irk. gos.-unta, 2006. 48 p.
  10. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I. Razvitie strukturnykh komponentov ekologicheskogo soznaniya dlya formirovaniya grazhdanskoi identichnosti lichnosti [Development of structural components of ecological consciousness for the formation of civil identity of the individual]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 102–112. DOI:10.17759/pse.2021260107
  11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of basic General education]. URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_OO.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf) (Accessed 05.06.2021).
  12. Chuikova L.Yu. Ekologicheskoe myshlenie i ekologicheskoe mirovozzrenie, kak produkt ekologicheskogo obrazovaniya v shkole: analiz nauchnykh kontseptsii i traktovok [Ecological thinking and ecological worldview, as a product of environmental education in schools: analysis of scientific concepts and interpretations]. *Astrahanskii vestnik ekologicheskogo obrazovaniya = Astrakhan Herald of ecological education*, 2012, no. 1, pp. 46–68.
  13. Sheinis G.V. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov prirodoy [Spiritual and moral education of schoolchildren by nature]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2011, no. 2, pp. 77–80.
  14. Yasvin V.A. Psihologiya otnosheniya k prirode [Psychology relation to the nature]. Moscow: Smysl Publ., 2000. 456 p.
  15. Clayton S., Irkhin B.D., Nartova-Bochaver S.K. Environmental Identity in Russia: Validation and Relationship to the Concern for People and Plants. *Psychology. Journal of HSE*, 2019. Vol. 16, no. 1, pp. 85–107. DOI:10.17323/1813-8918-2019-1-85-107
  16. Di Fabio A., Rosen M.A. Accounting for individual differences in connectedness to nature: Personality and gender differences [Elektronnyi resurs]. *Sustainability*, 2019. Vol. 11, no. 6,

- p. 1693. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/6/1693>. (Accessed 1.06.2021). DOI:10.3390/su11061693
17. Goldsmith R.E., Feygina I., Jost J.T. The gender gap in environmental attitudes: a system justification perspective. Research, action and policy: Addressing the gendered impacts of climate change. *Springer*, Dordrecht, 2013, pp. 159–171. DOI:10.1007/978-94-007-5518-5-12
  18. Hughes J. et al. Age and connection to nature: when is engagement critical? *Frontiers in Ecology and the Environment*, 2019. Vol. 17, no. 5, pp. 265–269. DOI:10.1002/fee.2035
  19. Lewis C.A. Green nature. Human nature: The meaning of plants in our lives. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1996. 176 p.
  20. Nartova-Bochaver S., Mukhortova E. If people are attached to plants, do they love other people? Case of the Russian youth [Elektronnyi resurs]. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 2. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/10/2/40/htm> (Accessed 01.06.2021). DOI:10.3390/bs10020040
  21. Richardson M. et al. A measure of nature connectedness for children and adults: Validation, performance, and insights [Elektronnyi resurs]. *Sustainability*, 2019. Vol. 11, no. 12, p. 3250. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/12/3250> (Accessed 1.06.2021). DOI:10.3390/su11123250
  22. Smolova L. Types of Thinking and Their Value for Ecological Education. *Psychology Journal of Higher School of Economics*, 2019. Vol. 16, no. 1, pp. 50–66. DOI:10.17323/1813-8918-2019-1-50-66
  23. Wandersee J.H., Schussler E.E. Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 2001. Vol. 47, no. 1, pp. 2–9.

### **Информация об авторах**

Елена Алексеевна Мухортова, старший преподаватель кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9468-3057>, e-mail: [muhortova.elena@yandex.ru](mailto:muhortova.elena@yandex.ru)

### **Information about the authors**

Elena A. Mukhortova, Senior lecturer, Chair «Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov», Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9468-3057>, e-mail: [muhortova.elena@yandex.ru](mailto:muhortova.elena@yandex.ru)

*Мухортова Е.А.*

Отношение к природе у школьников и студентов – жителей мегаполиса.

Психолого-педагогические исследования. 2021.

Том 13. № 3. С.83–97.

*Mukhortova E.A.*

Attitude toward Nature in School and University Students from Megalopolis

Psychological-Educational Studies. 2021.

Vol. 13, no. 3, pp.83–97.

Получена 19.08.2019

Принята в печать 10.09.2021

Received 19.08.2019

Accepted 10.09.2021

## **Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами**

***Кочетова Ю.А.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

***Климакова М.В.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>, e-mail: [klimakovamv@mgppu.ru](mailto:klimakovamv@mgppu.ru)

Развитие эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте является крайне важной и актуальной проблемой, поскольку в данном возрасте активно реализуется потребность в общении, проявляясь в поведенческих паттернах, присущих личности, – типах межличностных отношений. Однако связи компонентов эмоционального интеллекта с типами межличностных отношений и социометрическим статусом остаются недостаточно изученными. Проблема данного исследования заключается в выявлении компонентов эмоционального интеллекта и типов межличностных отношений, характерных для респондентов с высоким и низким социометрическим статусом. Общая гипотеза исследования: сочетание уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений связано с достижением высокого или низкого социометрического статуса. Выборку исследования составили 956 школьников старших классов (16-17 лет): 456 девушек (47,7%), 500 юношей (52,3%). Методики исследования: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина; тест «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; социометрия Дж. Морено в адаптации М.Р. Бигановой. Обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики с использованием программы SPSS Statistics 20 (процедура кластерного анализа). Были выявлены шесть кластеров, описывающих сочетания компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений юношей и девушек с низким и высоким социометрическими статусами. Сравнение показателей кластеров выявило наличие достоверных различий на высоком уровне значимости ( $\alpha < 0,01$ ) по всем шкалам. Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась. Настоящее исследование имеет высокую практическую значимость – открывает возможности для развития эмоционального интеллекта, а также гармонизации межличностных отношений.

*Кочетова Ю.А., Климакова М.В.*  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами. Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 98–117.

*Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.*  
Young People's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, межличностное отношение, социометрический статус, юношеский возраст, управление эмоциями, понимание эмоций.

**Для цитаты:** *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.* Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 98–117. DOI:10.17759/psyedu.2021130307

## Young People's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status

***Yulia A. Kochetova***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

***Maria V. Klimakova***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>, e-mail: [klimakova mv@mgppu.ru](mailto:klimakova mv@mgppu.ru)

The development of emotional intelligence in early adolescence is important and urgent problem, since at this age the need for communication is actively realized, manifesting itself in behavioral patterns as types of interpersonal behavior that poorly understood. The problem of the study is to identify components of emotional intelligence and types of interpersonal behavior of respondents with high and low sociometric status. Research hypothesis: the combination of the level of emotional intelligence components development and the prevailing types of interpersonal behavior are associated with the achievement of high or low sociometric status. The study sample consisted of 956 people: 456 girls (47.7%) and 500 boys (52.3%) aged 16-17. Research methods: a questionnaire of emotional intelligence "Emin" by D.V. Lyusin; test "The Interpersonal Diagnosis of Personality" by T. Leary; sociometry by J. Moreno in the adaptation by M.R. Bityanova. The relationship between emotional intelligence, the prevailing types of interpersonal behavior, and the sociometric status was studied using mathematical statistics methods of SPSS Statistics 20 program (cluster analysis procedure). Six clusters were identified. They describe the combination of components of emotional intelligence and the prevailing type of interpersonal behavior between young men and women with low and high sociometric statuses. Comparison of cluster indicators revealed significant differences at a high level of significance ( $\alpha < 0.01$ ) across all scales. Thus, the hypothesis was confirmed. The research has a high practical significance because it opens up opportunities for the development of emotional intelligence, as well as the harmonization of interpersonal relations.

Кочетова Ю.А., Климакова М.В.  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами. Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 98–117.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.  
Young People's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status. Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

**Keywords:** emotional intelligence, interpersonal behavior, sociometric status, adolescence, emotion management, understanding emotions.

**For citation:** Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Young People's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117. DOI:10.17759/psyedu.2021130307 (In Russ.).

## Введение

Эмоциональный интеллект можно обозначить как особую структуру, позволяющую распознавать свои и чужие эмоции и управлять ими, понимать намерения и мотивацию других людей в целях решения практических задач [3; 11].

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные модели эмоционального интеллекта. Некоторые из них основаны на когнитивных способностях к различению и идентификации эмоций и называются моделями способностей (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо), другие включают также личностные характеристики и называются смешанными моделями (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, М.А. Манойлова, Д.В. Люсин).

В исследовании мы опираемся на модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, включающую такие компоненты, как способность к пониманию чужих эмоций, управлению чужими эмоциями (межличностный эмоциональный интеллект), способность к пониманию своих эмоций, управлению своими эмоциями, контроль экспрессии (внутриличностный эмоциональный интеллект).

Д.В. Люсин указывает, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешному выполнению разных видов деятельности [11], регуляции негативных эмоций, которые могут возникнуть в процессе обучения (например, в период экзаменов, тестов и др.). Исследования показывают связь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью и учебной мотивацией [18; 20; 22; 28; 29; 32]. Так, в исследовании О.В. Котоминой было выявлено, что обучающиеся с высоким уровнем эмоционального интеллекта более адаптивны и «спокойно относятся к своим оценкам, выстраивая полноценный баланс между учебой и личной жизнью» [10, с. 105]. Эмоциональный интеллект связан с эффективными метакогнитивными стратегиями принятия решений в учебной деятельности [17], хорошими способностями саморегуляции [7], способностью к творческому мышлению [27], которые необходимы для успешного обучения.

Необходимо отметить, что как на успеваемость, так и на эмоциональное состояние влияет система отношений, в которую включен обучающийся, – это отношения с одноклассниками и учителями, проявляющиеся в поведенческих паттернах, присущих личности, – типах межличностных отношений. Т. Лири определяет их как поведение, которое проявляется по отношению к другому человеку публично и сознательно [34]. Для оценки типов межличностных отношений разработана методика «Диагностика межличностных отношений».

Для исследования межличностных отношений также применяется методика социометрии Дж. Морено, отражающая неофициальную структуру группы, симпатии и

антипатии [4], выявляющая социометрический статус личности (положение, которое занимает субъект в системе межличностных отношений в малой социальной группе) [1]. В настоящее время существуют исследования, выявляющие связь социометрического статуса с различными личностными чертами – ценностями [8], стратегиями поведения [16], макиавеллизмом [19] и др. Например, в исследовании В.О. Ушакова были выявлены прямые связи между уровнем развития эмоционального интеллекта, академической успеваемостью и социометрическим статусом [25]. А.А. Дьячук и И.В. Петрулевич выявили, что социометрический статус определяется преобладанием способности эмоционально воздействовать на группу, а респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта могут оказаться как принимаемыми, так и отвергаемыми группой [5]. В свою очередь, исследование А.Н. Лоськиной показало, что дети с низким уровнем эмоционального интеллекта в основном занимают высокое социометрическое положение в группе [14].

На современном этапе в исследованиях эмоционального интеллекта условно можно выделить три направления: изучение эмоционального интеллекта в связи с профессией [15; 36]; изучение эмоционального интеллекта в связи с личностными чертами (агрессивностью, психопатией, коммуникативными навыками и др.) [6; 12; 30; 31]; изучение эмоционального интеллекта в разных социальных ситуациях [13; 23], в том числе и в контексте межличностных отношений. О. Hornung, S. Dittes, S. Smolnik, а также L. Meng, J. Qi установили связи эмоционального интеллекта с коммуникативными навыками [33; 35]. L. Smith, P. Heaven, J. Ciarrochi выявили связь эмоционального интеллекта с социальной компетентностью, степенью удовлетворенности межличностными отношениями [37]. В работах, проведенных под руководством I. Valor-Segura, были установлены связи эмоционального интеллекта с различными видами общения [36].

Тем не менее связи эмоционального интеллекта с типами межличностных отношений и социометрическим статусом остаются недостаточно изученными, а данные исследований о связи уровня эмоционального интеллекта с тем или иным социометрическим статусом остаются противоречивыми, что свидетельствует об актуальности данной проблемы. Таким образом, с целью выявления данных связей было проведено эмпирическое исследование.

## Метод

**Выборка исследования.** В исследовании приняли участие 956 респондентов – обучающихся старших классов: 456 девушек (47,7%) и 500 юношей (52,3%) в возрасте 16-17 лет. Для формирования выборки испытуемых использовалась процедура случайного выбора. Критерий, который был учтен в эмпирическом исследовании, – социометрический статус. Высокий социометрический статус представлен у 667 участников исследования – 69,77% (испытуемые с социометрическими статусами «звезда» и «принимаемый»), низкий – у 289 испытуемых – 30,23% (испытуемые с социометрическими статусами «избегаемый», «отверженный» и «изолированный»). Распределение испытуемых по социометрическим статусам представлено на рис. 1.



Рис. 1. Распределение юношей и девушек по социометрическому статусу

**Методы исследования.** Методики подбирались с целью получения данных об уровне развития компонентов эмоционального интеллекта, о предпочитаемых типах межличностных отношений и социометрическом статусе личности в группе:

- опросник «ЭМИн» Д.В. Люсина позволяет выявить уровень развития компонентов эмоционального интеллекта: межличностное понимание эмоций, межличностное управление эмоциями, внутриличностное понимание эмоций, внутриличностное управление эмоциями, контроль экспрессии;

- тест «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири позволяет выявить уровень типов межличностных отношений: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический;

- классическая социометрия Дж. Морено в адаптации М.Р. Битяновой, в которой был использован параметрический вариант с ограничением выбора – 5 человек, индекс социометрического статуса  $i$ -члена группы определяется по формуле  $S_i = M:(N-1)$ , где  $S_i$  – социометрический статус,  $M$  – общее число выборов, где положительные плюсуется, а отрицательные минусуются,  $N$  – число испытуемых. Социометрические статусы могут быть объединены в более общие категории. Так, М.Р. Битянова, описывая категории популярных (высокостатусных), включает туда статусы «звезды» и «принимаемые». Описывая категории непопулярных (низкостатусных), она включает туда статусы «избегаемые», «отверженные» и «изолированные» [1].

**Гипотезы исследования.** Общей гипотезой исследования выступило предположение о том, что сочетание уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений связано с достижением высокого или низкого социометрического статуса.

Частными гипотезами выступили следующие предположения:

1. Высокий уровень развития внутриличностного понимания эмоций, межличностного понимания и управления эмоциями и высокий уровень дружелюбного и альтруистического типов межличностных отношений связаны с высоким социометрическим статусом у молодых людей 16-17 лет.



2. Высокий уровень развития внутриличностного понимания эмоций, межличностного понимания и управления эмоциями и низкий уровень подозрительного, подчиняемого, зависимого, авторитарного и эгоистичного типов межличностных отношений связаны с высоким социометрическим статусом у молодых людей 16-17 лет.

3. Низкий уровень развития межличностного и внутриличностного понимания эмоций и высокий уровень авторитарного типа межличностных отношений связаны с низким социометрическим статусом у молодых людей 16-17 лет.

**Схема проведения исследования.** Исследование проводилось в 2018-2020 гг., очно, в индивидуальной форме. Все обучающиеся, принимавшие участие в исследовании, имели разрешение законного представителя на работу с педагогом-психологом.

### Результаты

Обработка данных исследования проводилась с помощью математико-статистической процедуры кластерного анализа (SPSS Statistics 20) отдельно в двух группах испытуемых:

- группа 1 с высоким социометрическим статусом (в данную группу попадают юноши и девушки, имеющие социометрический статус «звезды» и «принимаемые») – группа обозначена как «высокостатусные» (n=667, 69,77% выборки);

- группа 2 с низким социометрическим статусом (в данную группу попадают юноши и девушки, имеющие социометрический статус «избегаемые», «отверженные», «изолированные») – группа обозначена как «низкостатусные» (n=289, 30,23% выборки).

По причине значительного объема выборки применялся метод кластеризации k-средних. Метод предполагает построение классификаций, в основе которых лежит нахождение в общих данных существующих структур (кластеров), при этом объекты в каждом кластере схожи между собой и значительно отличаются от объектов других кластеров. Метод применяется с целью описания различий внутри выборки исследования. После нескольких предварительных анализов был сделан вывод, что оптимальной для обеих групп является структура из трех кластеров. Сравнение показателей кластеров, выделенных внутри двух подгрупп в результате дисперсионного анализа ANOVA, показало наличие достоверных различий на высоком уровне значимости ( $\alpha < 0,01$ ) по всем шкалам. Итак, были выделены 3 кластера, которые описывают показатели для лиц с высоким социометрическим статусом (они были обозначены как «высокостатусные-1», «высокостатусные-2» и «высокостатусные-3»), и 3 кластера, которые описывают показатели, полученные для лиц с низким социометрическим статусом (они были обозначены как «низкостатусные-1», «низкостатусные-2» и «низкостатусные-3»).

Средние значения показателей по каждой методике и средние значения характеристик районов для каждого кластера группы с высоким социометрическим статусом графически отражены на рис. 2.

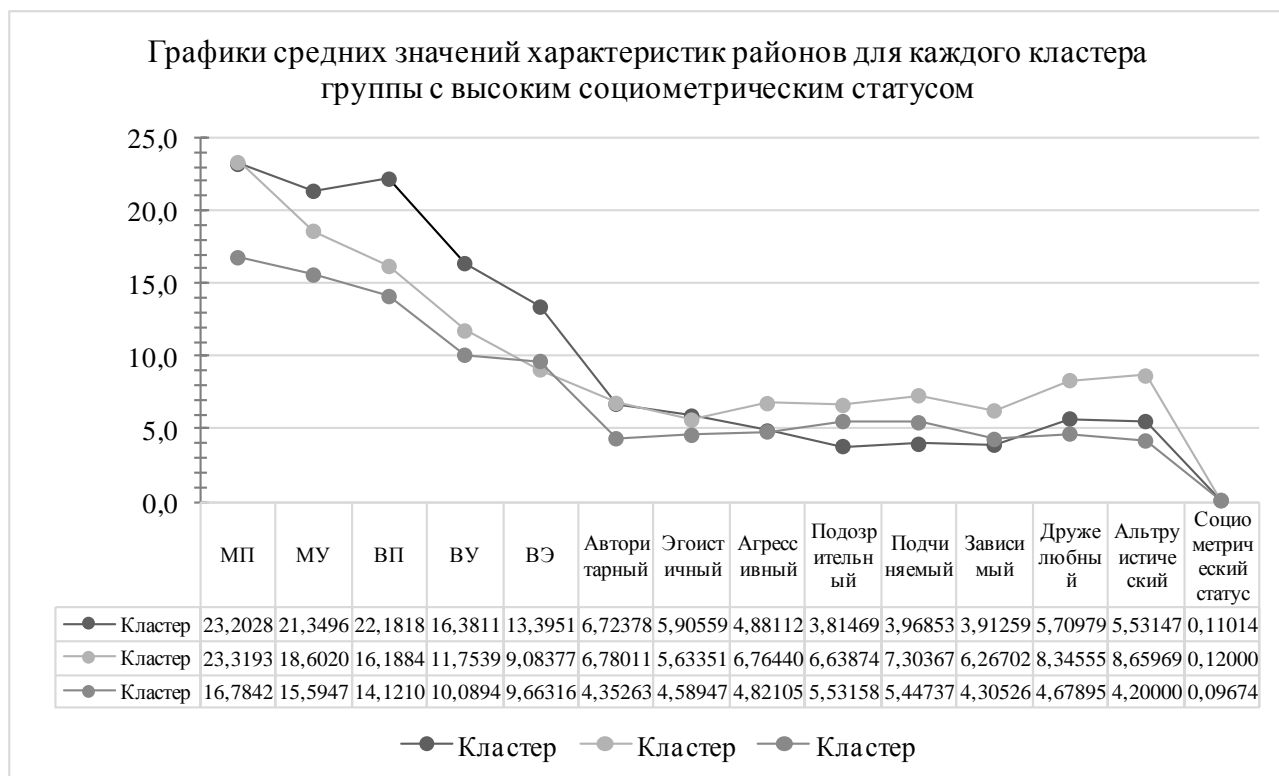


Рис. 2. Средние значения характеристик районов для каждого кластера: МП – межличностное понимание эмоций; МУ – межличностное управление эмоциями; ВП – внутриличностное понимание эмоций; ВУ – внутриличностное управление эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии

Средние значения показателей по каждой методике и средние значения характеристик районов для каждого кластера группы с высоким социометрическим статусом графически отражены на рис. 3.

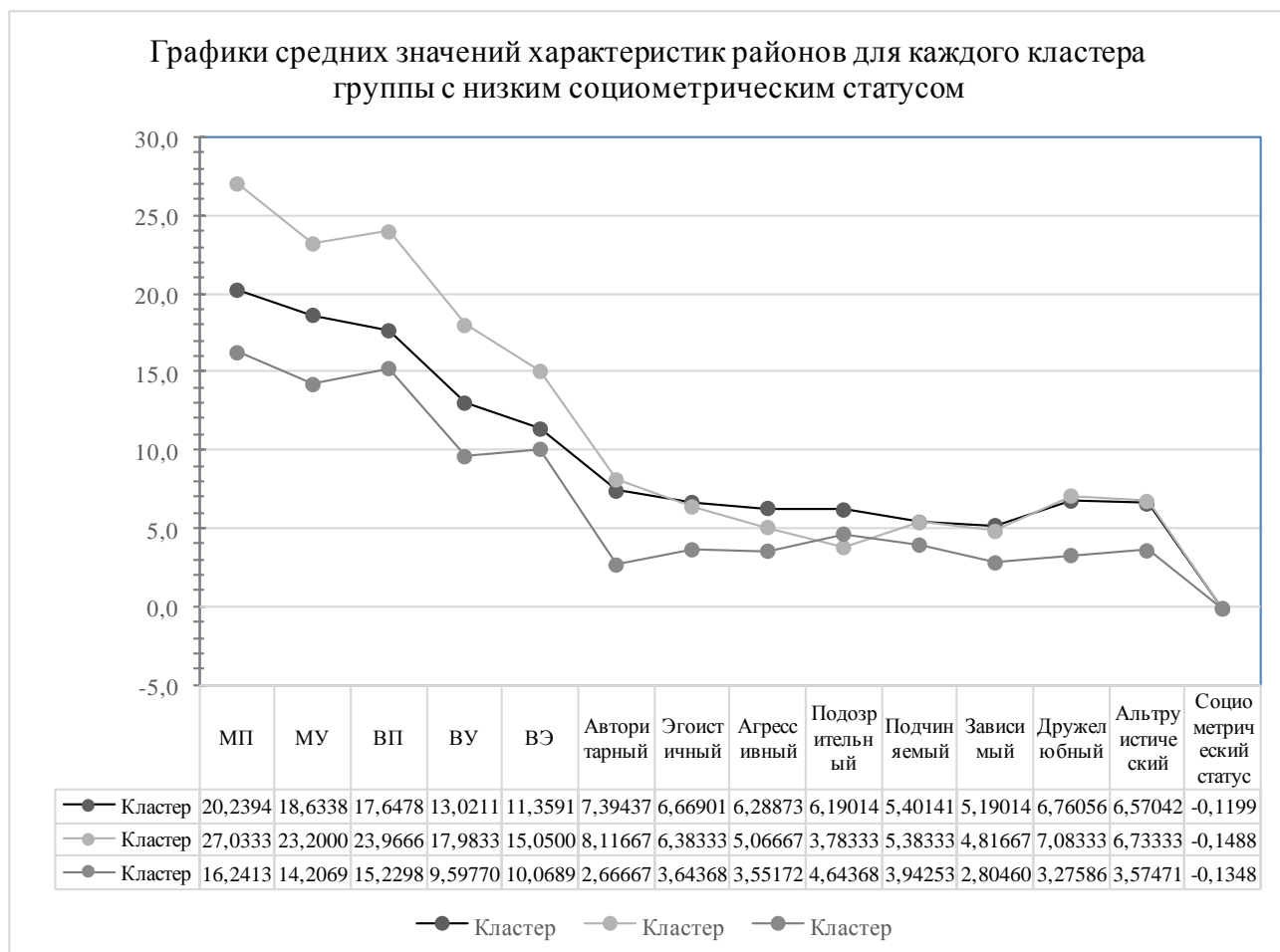


Рис. 3. Средние значения характеристик районов для каждого кластера: МП – межличностное понимание эмоций; МУ – межличностное управление эмоциями; ВП – внутриличностное понимание эмоций; ВУ – внутриличностное управление эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии

Далее были сопоставлены уровни развития компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений молодых людей с высоким и низким социометрическим статусом. Распределение респондентов внутри кластеров:

Для группы 1 (с высоким социометрическим статусом):

- кластер 1 – 294 респондента (44,08%);
- кластер 2 – 159 респондентов (23,84%);
- кластер 3 – 214 респондентов (32,08%).

Для группы 2 (с низким социометрическим статусом):

- кластер 1 – 92 респондента (31,83%);
- кластер 2 – 101 респондент (34,95%);
- кластер 3 – 96 респондентов (33,22%).

Такое распределение позволяет оценить распространенность кластеров в выборке. Так, наиболее распространенным в группе 1 является кластер 1, а в группе 2 – кластер 2.

Для кластера **«высокостатусные – 1»** характерны следующие уровни выраженности показателей: средний уровень понимания эмоций других людей и управления ими; высокий уровень понимания собственных эмоций, управления своими эмоциями и контроля экспрессии; низкая выраженность подозрительного, подчиняемого, зависимого типов и умеренная выраженность всех остальных типов межличностного отношения.

Кластер был условно обозначен как **«высокостатусные-адаптивные»**, поскольку его представители демонстрируют адаптивный уровень развития эмоционального интеллекта и типов межличностного отношения.

Для кластера **«высокостатусные – 2»** характерны следующие уровни выраженности показателей: средний уровень понимания эмоций других людей и управления ими, понимания собственных эмоций; низкий уровень управления собственными эмоциями и контроля экспрессии; высокий уровень дружелюбного и альтруистичного типов межличностных отношений и умеренный уровень всех остальных.

Данный кластер условно обозначен как **«высокостатусные-ориентированные вовне»** по причине того, что респондентам свойственен низкий уровень развития компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта и средний уровень развития межличностного с выраженной дружелюбностью и альтруистическими чертами.

Для кластера **«высокостатусные – 3»** характерны следующие уровни выраженности показателей: очень низкий уровень понимания эмоций других людей; низкий уровень остальных компонентов эмоционального интеллекта; низкий уровень авторитарного, эгоистического, зависимого, альтруистического типов межличностного отношения; умеренный уровень остальных типов межличностного отношения.

Данный кластер обозначен как **«высокостатусные-неявные»**. При отсутствии выраженной эгоистической или альтруистической направленности личности, конформности или властно-лидирующей позиции разные типы межличностного отношения по-разному проявляются в зависимости от ситуации.

Так, для кластера **«низкостатусные – 1»** характерны следующие уровни выраженности показателей: средний уровень понимания эмоций других; высокий уровень всех остальных компонентов эмоционального интеллекта; высокий уровень авторитарного типа межличностного отношения; умеренный уровень остальных типов межличностного отношения.

Данный кластер обозначен как **«низкостатусные с высоким уровнем эмоционального интеллекта»**. Уровень эмоционального интеллекта и особенности межличностных отношений в данном кластере практически идентичны таковым в кластере **«высокостатусные-адаптивные»**.

Для кластера **«низкостатусные – 2»** характерны следующие уровни выраженности показателей: очень низкий уровень развития понимания эмоций других людей и управления собственными эмоциями; низкий уровень развития остальных компонентов эмоционального интеллекта; умеренный уровень всех типов межличностного отношения.

Кластер был условно обозначен как **«низкостатусные-дезориентированные»**. В данном кластере и внутриличностный, и межличностный эмоциональный интеллект находятся на низком уровне развития, умеренно преобладают подозрительный и альтруистический типы межличностных отношений, а также подчиняемый и зависимый.

Для кластера «**низкостатусные – 3**» характерны следующие уровни выраженности показателей: очень низкий уровень понимания эмоций других людей; низкий уровень управления эмоциями других людей; средний уровень понимания своих эмоций и управления ими; высокий уровень контроля экспрессии; умеренный уровень эгоистичного типа межличностного отношения; низкий уровень остальных типов межличностного отношения.

Кластер обозначен как «**низкостатусные-ориентированные на себя**», поскольку внутриличностный эмоциональный интеллект у его представителей преобладает над межличностным, а эгоистичный тип межличностного отношения преобладает над остальными типами.

### Обсуждение

В исследовании было выявлено, что существует сочетание компонентов эмоционального интеллекта и типов межличностных отношений, характерное для кластеров, куда попадают респонденты с высоким и низким социометрическим статусом.

Так, для кластера «**высокостатусные-адаптивные**» характерен адаптивный уровень развития как эмоционального интеллекта, так и типов межличностного отношения. Возможно, основанием для уверенного поведения в процессе общения с окружающими в данном случае является именно высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта. Высокий социометрический статус может обеспечиваться не только хорошим пониманием эмоций партнера по общению, но и тем, что выражаемые ими эмоции в основном соответствуют ситуации. Кроме того, они обладают достаточной поведенческой гибкостью. Учитывая, что при среднем уровне межличностного эмоционального интеллекта такие личности имеют низкий уровень подозрительного типа отношения (вероятно, т.к. имеют в репертуаре защитные типы отношения – агрессивный и др.), можно прийти к выводу, что они воспринимаются окружающими как более открытые, с кем достаточно просто наладить контакт. Низкий уровень выраженности подозрительного, подчиняемого и зависимого типов межличностного отношения позволяет сделать вывод о достаточной уверенности в себе, что также может выступать фактором социальной привлекательности.

Для кластера «**высокостатусные-ориентированные вовне**» характерен низкий уровень развития внутриличностного и средний уровень развития межличностного эмоционального интеллекта, а также достаточно выраженные дружелюбные и альтруистические черты. Данные особенности могут характеризовать личность, ориентированную на окружающих людей и обладающую низким уровнем индивидуализма. Для окружающих людей подобная направленность является предпосылкой социальной привлекательности. Низкий уровень управления своими эмоциями и их внешними проявлениями может способствовать тому, что переживания личности становятся открытыми и понятными для окружающих, что также является фактором привлекательности.

В кластере «**высокостатусные-неявные**» отсутствует выраженная эгоистическая или альтруистическая направленность личности, конформность или властно-лидирующая позиция при низком уровне эмоционального интеллекта. Разные типы межличностного отношения по-разному проявляются у респондентов данного кластера в зависимости от ситуации. Так, агрессивность и подозрительность могут быть основными стилями

взаимодействия с незнакомыми или неприятными людьми, а дружелюбие может выходить на первый план при общении с представителями ближайшего окружения. Поскольку оценки респондентам по социометрии выставляли их близкие знакомые, можно предположить, что в общении с ними представители кластера проявляли типы межличностного отношения, способствующие принятию группой. Благодаря их адекватной выраженности низкий уровень развития эмоционального интеллекта не препятствует уверенному поведению в общении и достижению статуса принимаемого члена группы. Так как представители данного кластера недостаточно понимают свои и чужие эмоции, они, вероятно, принимают мало активного участия в ситуациях, связанных с эмоциональным напряжением. При этом низкий уровень управления своими эмоциями и контроля экспрессии делает возможным более легкое понимание их переживаний и чувств окружающими, что позволяет воспринимать их как «безопасных» личностей.

Примечательно, что у высокостатусных молодых людей в двух кластерах из трех наблюдается средний уровень межличностного эмоционального интеллекта, который, таким образом, может рассматриваться как предпосылка достижения высокого социометрического статуса. Для первого кластера характерен адаптивный уровень развития и внутриличностного, и межличностного эмоционального интеллекта, для второго – межличностного эмоционального интеллекта, т.е. присутствует направленность на свои или чужие эмоции, что согласуется с результатами, полученными в исследовании Н.Н. Толстых, М.Д. Кондратьева, – у высокостатусных и среднестатусных подростков преобладает ориентация на себя и ориентация на взаимодействие с окружающими [24].

Однако, как показал кластерный анализ, и при низком уровне эмоционального интеллекта человек может быть привлекательным для окружающих, в то же время в группе низкостатусных молодых людей при высоком эмоциональном интеллекте возможно и отвержение со стороны группы. Соответственно, для достижения высокого или низкого социометрического статуса важен не только уровень развития эмоционального интеллекта, а его особое сочетание с преобладающими типами межличностных отношений.

В кластере **«низкостатусные с высоким уровнем эмоционального интеллекта»** уровень эмоционального интеллекта и выраженность типов межличностных отношений практически идентичны показателям в кластере «высокостатусные-адаптивные». Различия между данными кластерами заключаются в уровне управления эмоциями других, который среди низкостатусных с высоким уровнем эмоционального интеллекта оказался неожиданно выше, чем среди высокостатусных с высоким уровнем эмоционального интеллекта; и в уровне выраженности авторитарного типа межличностного отношения, который в данном кластере оказался выше, чем среди высокостатусных с высоким уровнем эмоционального интеллекта. Подобное соотношение позволяет сделать вывод о том, что личности, относящиеся к данному кластеру, несмотря на широкий репертуар поведенческих проявлений, проявляют высокий уровень авторитарности при среднем понимании эмоций окружающих. Учитывая, что уровень развития управления эмоциями других людей оказывается выше, чем уровень их понимания, подобное сочетание может заставлять людей воспринимать такую личность как излишне жесткую, даже деспотичную. Так, исследования показывают, что личности с низким социометрическим статусом склонны к высокому уровню агрессивности, нарушению правил [21].

Для кластера **«низкостатусные-дезориентированные»** характерна умеренная выраженность подозрительного и альтруистического типов и чуть меньше – подчиняемого и зависимого при низком уровне эмоционального интеллекта. Несмотря на отсутствие акцентированных черт, привлекательность испытуемых из данного кластера для окружающих невелика. Личности, относящиеся к данному кластеру, открыты к окружающим, при этом обладают подозрительностью, которая выступает в качестве защитного механизма при очень низком уровне понимания эмоций других. Такие люди практически не способны понять переживания других и собственные эмоции, не могут контролировать свои реакции и адекватно воздействовать на окружающих, что формирует «эмоциональную неуклюжесть». Также низкий уровень эмоционального интеллекта может способствовать снижению способности к тестированию реальности, следовательно, причина отвержения представителей кластера заключается в крайне низком уровне интегрального показателя эмоционального интеллекта.

Для кластера **«низкостатусные-ориентированные на себя»** характерно преобладание внутриличностного эмоционального интеллекта над межличностным, а также преобладание эгоистичного типа межличностного отношения над остальными типами. В данном случае личность является в значительной степени центрированной на себе и своих переживаниях, которые стремится контролировать, при этом окружающие люди не вызывают у нее выраженного интереса. В связи с этим респонденты кластера не являются привлекательными для группы, т.к. не способны понять переживания окружающих, чрезмерно замкнуты, контролируют выражение собственных эмоций. Это подтверждается другими исследованиями, показывающими, что для низкостатусных молодых людей характерны замкнутость и тенденция игнорировать происходящее в группе [21; 26].

Подводя итоги, отметим, что в исследовании было выявлено следующее:

1. Сочетание уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений связано с достижением высокого или низкого социометрического статуса.

2. Для респондентов 16-17 лет из кластеров с высоким социометрическим статусом характерно сочетание высокого уровня внутриличностного понимания эмоций, межличностного понимания и управления эмоциями и высокого уровня дружелюбного и альтруистического типов межличностных отношений.

3. Для респондентов 16-17 лет из кластеров с высоким социометрическим статусом характерно сочетание высокого уровня внутриличностного понимания эмоций, межличностного понимания и управления эмоциями и низкого уровня подозрительного, подчиняемого, зависимого, авторитарного и эгоистичного типов межличностных отношений.

4. Для респондентов 16-17 лет из кластеров с низким социометрическим статусом характерно сочетание низкого уровня межличностного и внутриличностного понимания эмоций и высокого уровня авторитарного типа межличностных отношений.

Таким образом, основная и частные гипотезы исследования подтвердились.

### **Выводы**

В данном исследовании были выявлены шесть кластеров, описывающих сочетания

компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений юношей и девушек с низким и высоким социометрическими статусами. Сравнение показателей кластеров выявило наличие достоверных различий на высоком уровне значимости ( $\alpha < 0,01$ ) по всем шкалам.

В основном в группе высокостатусных преобладают кластеры с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, а в группе низкостатусных – с низким уровнем развития эмоционального интеллекта, однако в обоих случаях есть исключения, которые составляют 32,08% и 32,83% соответственно. Таким образом, можно сделать вывод о том, что и принятие, и отвержение группой в первую очередь зависят не только от уровня развития эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов, но от того, каким образом данные способности используются и проявляются в поведении. Такие данные подтверждаются в исследованиях А.А. Дьячук и И.В. Петрулевич, А.Н. Лоськиной, посвященных эмоциональному интеллекту у подростков с разным социометрическим статусом [5; 14].

То же справедливо и для типов межличностных отношений – и адаптивный уровень их выраженности, и наличие экстремально выраженных, акцентуированных черт встречаются среди молодых людей с высоким и низким социометрическим статусом. Значимым в отношении социальной успешности является сочетание достаточного уровня развития эмоционального интеллекта с относительной гармоничностью типов межличностных отношений.

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость, поскольку высокий уровень эмоционального интеллекта важен для развития способности регулировать свои эмоции и поведение в различных ситуациях, способствуя успешности в учебной деятельности, психологической готовности к экзаменам и т.п. Принятие или отвержение группой также значимо для достижения и поддержания психологического благополучия и успешного освоения образовательной программы [9]. Учет положения личности в группе позволяет определить варианты развития образовательного процесса, выбирать оптимальные методы обучения и воспитания [2]. Полученные данные могут использоваться в работе психологической службы в рамках сопровождения участников образовательного процесса.

### **Литература**

1. *Битянова М.* Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М.: ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.
2. *Бурмистрова А.С.* Социометрические исследования в среднем профессиональном образовании // Научные исследования в образовании. 2010. № 8. С. 22–25.
3. *Вахрушева Л.Н.* Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 256 с.
4. *Дорошина И.Г.* Изучение социометрического статуса подростков в учебной группе (авторская модификация социометрии) // Социосфера. 2010. № 2. С. 37–41.
5. *Дьячук А.А., Петрулевич И.В.* Особенности эмоционального интеллекта подростков с различным социометрическим статусом // Вестник Красноярского государственного



Кочетова Ю.А., Климакова М.В.  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных  
отношений у молодых людей с различными  
социометрическими статусами.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 98–117.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.  
Young People's Emotional Intelligence and Type of  
Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status  
Psychological-Educational Studies.  
2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

- педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 4. С. 154–162. DOI:10.25146/1995-0861-2019-50-4-171
6. Ермолова Е.О. Особенности эмоционального интеллекта у лиц с разными типами психологических границ // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2581–2588. DOI:10.15372/pe.mw.20190121
  7. Иголкина Н.И. Неуспевающие обучаемые в процессе усвоения иностранных языков: содержание понятия и типология // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 4(44). С. 74–87. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2019.4.5
  8. Капцов А.В., Некрасова Е.В. Взаимосвязь дисгармонии межличностных отношений и неравновесности аксиосферы личности старшеклассника // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3. № 4. С. 130–140.
  9. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
  10. Котомина О.В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 10. С. 96–110. DOI:10.17853/1994-5639-2017-10-96-110
  11. Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (г. Москва, 6-18 ноября 2015 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 55–63.
  12. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 29–36. DOI:10.17759/jmfp.2019080303
  13. Кудряшова Е.А., Литвинова Е.Ю. Особенности переживания ПТСР у водителей с различным уровнем эмоционального интеллекта // Актуальные проблемы организационной психологии и психологии дорожного движения. С. 120–126.
  14. Лонькина А.Н. Эмоциональный интеллект и статусное положение младшего школьника в классе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 14–15 апреля 2015 г.). СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 70–75.
  15. Матренин Д.И., Харитонов И.В. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации у спортсменов подросткового возраста // Universum: Психология и образование. 2018. № 1(55).
  16. Морозова Т.В. Особенности представлений разновозрастных и разностатусных школьников о противоречивой ситуации социального взаимодействия и вариантах ее разрешения // Социальная психология и общество. 2013. Том 4. № 1. С. 83–90.
  17. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 4. С. 19–35.
  18. Платонова Н.С., Тулупьева Т.В. Эмоциональное лидерство: взаимосвязь уровня образования и эмоционального интеллекта // Управленческое консультирование. 2020. № 10(142). С. 109–123. DOI:10.22394/1726-1139-2020-10-109-123

*Кочетова Ю.А., Климакова М.В.*  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами. Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 98–117.

*Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.*  
Young People's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status. Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

19. *Погодина А.В., Ларина А.Д.* Макиавеллизм и социометрический статус подростка в учебной группе // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 5. С. 252–258.
20. *Русских Н.И., Шевченко А.Д.* Исследование эмоционального интеллекта у старшеклассников с разным уровнем успеваемости // Проблемы теории и практики современной психологии. 2020. С. 97–100.
21. *Самойленко Е.С., Костыгова О.А., Корбут А.В.* Особенности субъектно ориентированного сравнения применительно к школьникам с различным социометрическим статусом // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 1. С. 65–84.
22. *Свидинович А.Д.* Взаимосвязь успешности учебной деятельности и особенностей самодетерминации личности // Молодежь. Наука. Современность. Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Москва, 10 апреля 2020 г.). Ижевск, 2020. С. 146.
23. *Стародубова А.В.* О проблеме исследования эмоционального интеллекта больных, перенесших инсульт // *Universum: Психология и образование*. 2019. № 8(62).
24. *Толстых Н.Н., Кондратьев М.Д.* Особенности интенциональности личности разностатусных подростков // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 90–104.
25. *Ушаков В.О.* Эмоциональный интеллект и академическая успеваемость как факторы социометрического статуса у подростков // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. 2020. № 1. С. 64–66.
26. *Фокина И.В., Соколовская О.К.* Психологический портрет студента с низким социометрическим статусом в учебной группе // Перспективы науки и образования. 2015. № 3(15). С. 126–131.
27. *Хлевная Е.А., Штроо В.А.* От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 1.
28. *Chamundeswari S.* Emotional intelligence and academic achievement among students at the higher secondary level // *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*. 2013. Vol. 2. № 4. 178 p.
29. *Costa A., Faria L.* Implicit Theories of Emotional Intelligence, Ability and Trait-Emotional Intelligence and Academic Achievement // *Psihologijske teme*. 2020. Vol. 29. № 1. P. 43–61.
30. Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? / *Extremura N.* [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. 367 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00367
31. Emotional intelligence and impulsive aggression in Intermittent Explosive Disorder / *Coccaro E.F.* [et al.] // *J. Psychiatr. Res.* 2015. Vol. 61. P. 135–140. DOI:10.1016/j.jpsychires.2014.11.004
32. *Halimi F., Alshammari I., Navarro C.* Emotional intelligence and academic achievement in higher education // *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2020.
33. *Hornung O., Dittes S., Smolnik S.* When emotions go social – Understanding the role of emotional intelligence in social network use // *Twenty-six European Conference on Information Systems (ECIS2018)*. Portsmouth, UK, 2018.

Кочетова Ю.А., Климакова М.В.  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных  
отношений у молодых людей с различными  
социометрическими статусами.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 98–117.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.  
Young People's Emotional Intelligence and Type of  
Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status  
Psychological-Educational Studies.  
2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

34. Leary T. Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation. Resource Publications, 2004. 538 p.
35. Meng L., Qi J. The effect of an emotional intelligence intervention on reducing stress and improving communication skills of nursing students // *NeuroQuantology*. 2018. Vol. 16. № 1. P. 37–42.
36. Predicting Job Satisfaction in Military Organizations: Unpacking the Relationship between Emotional Intelligence, Teamwork Communication, and Job Attitudes in Spanish Military Cadets / Valor-Segura I. [et al.] // Preprint. 2019. DOI:10.20944/preprints201909.0264.v1
37. Smith L., Heaven P., Ciarrochi J. Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 44. № 6. P. 1314–1325.

## References

1. Bityanova M. Kak izmerit' otnosheniya v klasse: Sotsiometricheskii metod v shkol'noi praktike [How to measure relationships in the class: a Sociometric method in school practice]. Moscow: Publ. OOO «Chistye prudy», 2005. 32 p. (In Russ.).
2. Burmistrova A.S. Sotsiometricheskie issledovaniya v srednem professional'nom obrazovanii [Sociometric research in secondary vocational education]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii = Scientific research in education*, 2010, no. 8, pp. 22–25. (In Russ.).
3. Vakhrusheva L.N. Vyrazhennost' strukturnykh i kachestvennykh kharakteristik emotsional'nogo intellekta na etape yunosti i rannei vzroslosti: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The severity of the structural and qualitative characteristics of emotional intelligence at the stage of adolescence and early adulthood. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2011. 256 p. (In Russ.).
4. Doroshina I.G. Izuchenie sotsiometricheskogo statusa podrostkov v uchebnoi grupe (avtorskaya modifikatsiya sotsiometrii) [Studying of the sociometric status of teenagers in educational group (author's modification of sociometry)]. *Sotsiosfera = Sociosphere*, 2010, no. 2, pp. 37–41. (In Russ.).
5. D'yachuk A.A., Petrulevich I.V. Osobennosti emotsional'nogo intellekta podrostkov s razlichnym sotsiometricheskim statusom [Special features of emotional intelligence among teenagers with different sociometric status]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev*, 2019, no. 4, pp. 154–162. DOI:10.25146/1995-0861-2019-50-4-171 (In Russ.).
6. Ermolova E.O. Osobennosti emotsional'nogo intellekta u lits s raznymi tipami psikhologicheskikh granits [peculiarities of personal emotional intelligence with different types of psychological boundaries]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019. Vol. 9, no. 1, pp. 2581–2588. DOI:10.15372/pemw20190121 (In Russ.).
7. Igolkina N.I. Neuspevayushchie obuchaemye v protsesse usvoeniya inostrannykh yazykov: soderzhanie ponyatiya i tipologiya [Unsuccessful language learners: the content of the notion and the typology]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Vestnik of Samara State Technical University*.

Кочетова Ю.А., Климакова М.В.  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных  
отношений у молодых людей с различными  
социометрическими статусами.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 98–117.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.  
Young People's Emotional Intelligence and Type of  
Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status  
Psychological-Educational Studies.  
2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

- Psychological and Pedagogical Sciences Series*, 2019, no. 4(44), pp. 74–87. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2019.4.5 (In Russ.).
8. Kapsov A.V., Nekrasova E.V. Vzaimosvyaz' disgarmonii mezhlichnostnykh otnoshenii i neravnovesnosti aksiosfery lichnosti starsheklassnika [Relationship between disharmony of interpersonal relations and imbalance of axiosphere of the senior school students personality]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2011. Vol. 3, no. 4, pp. 130–140. (In Russ.).
  9. Kon I.S. Psikhologiya yunosheskogo vozrasta. Problemy formirovaniya lichnosti: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov [Psychology of youthful age: problems of formation of the personality]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1979. 175 p. (In Russ.).
  10. Kotomina O.V. Issledovanie vzaimosvyazi emotsional'nogo intellekta i akademicheskoi uspevaemosti studentov universiteta [Investigation on the relationship between emotional intelligence and academic achievement of university students]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2017. Vol. 19, no. 10, pp. 96–110. DOI:10.17853/1994-5639-2017-10-96-110 (In Russ.).
  11. Kochetova Yu.A. Struktura emotsional'nogo intellekta v yunosheskom vozraste [The structure of emotional intelligence in adolescence]. *Gorizonty zrelosti. Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya (g. Moskva, 16–18 noyabrya 2015 g.)* [Horizons of maturity. Abstracts of the participants of the Fifth All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology (Moscow, 16-18 november, 2015)]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015, pp. 55–63. (In Russ.).
  12. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Emotsional'nyi intellekt i agressiya v zarubezhnykh issledovaniyakh [Emotional intelligence and aggression in foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 29–36. DOI:10.17759/jmfp.2019080303 (In Russ.).
  13. Kudryashova E.A., Litvinova E.Yu. Osobennosti perezhivaniya PTSR u voditelei s razlichnym urovnem emotsional'nogo intellekta [PTSD experience features of drivers' with different levels of emotional intelligence]. *Aktual'nye problem organizatsionnoi psikhologii i psikhologii dorozhnogo dvizheniya* [Actual problems of organizational psychology and traffic psychology], pp. 120–126. (In Russ.).
  14. Lon'kina A.N. Emotsional'nyi intellekt i statusnoe polozhenie mladshogo shkol'nika v klasse [Emotional intelligence and the status of the junior student in the class]. *Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: materialy II mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Moskva, 14–15 aprelya 2015 g.)* [A child in the educational space of a Megalopolis: materials of the II Interregional Scientific and Practical conference]. Saint-Petersburg: Publ. NITs ART, 2016, pp. 70–75. (In Russ.).
  15. Matrenin D.I., Kharitonova I.V. Osobennosti vzaimosvyazi emotsional'nogo intellekta i sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii u sportsmenov podrostkovogo vozrasta [Features of the relationship between emotional intelligence and socio-psychological adaptation in adolescent sportsmens]. *Universum: Psikhologiya i obrazovanie = Universum: psychology and education*, 2018, no. 1(55). (In Russ.).
  16. Morozova T.V. Osobennosti predstavlenii raznovozrastnykh i raznostatusnykh shkol'nikov o protivorechivoi situatsii sotsial'nogo vzaimodeistviya i variantakh ee razresheniya [Features of

- the representation of students of different ages and different statuses about the contradictory situation of social interaction and options for its resolution]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2013. Vol. 4, no. 1, pp. 83–90. (In Russ.).
17. Perikova E.I., Lovyagina A.E., Byzova V.M. Effektivnost' metakognitivnykh strategii prinyatiya reshenii v uchebnoi deyatel'nosti [Metacognitive strategies of decision making in educational activities: Efficiency in higher education]. *Science for Education Today*, 2019. Vol. 9, no. 4, pp. 19–35. (In Russ.).
  18. Platonova N.S., Tulup'eva T.V. Emotsional'noe liderstvo: vzaimosvyaz' urovnya obrazovaniya i emotsional'nogo intellekta [Emotional Leadership: The Relationship of Level of Education and Emotional Intelligence]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Administrative Consulting*, 2020, no. 10(142), pp. 109–123. DOI:10.22394/1726-1139-2020-10-109-123 (In Russ.).
  19. Pogodina A.V., Larina A.D. Makiavellizm i sotsiometricheskii status podrostka v uchebnoi grupe [Machiavellianism and sociometrical status of an adolescent in a study group]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no. 5, pp. 252–258. (In Russ.).
  20. Russkikh N.I., Shevchenko A.D. Issledovanie emotsional'nogo intellekta u starsheklassnikov s raznym urovnem uspevaemosti [Study of emotional intelligence of high school students with different levels of academic achievement]. *Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii [Problems of theory and practice of modern psychology]*, 2020, pp. 97–100. (In Russ.).
  21. Samoilenko E.S., Kostygova O.A., Korbut A.V. Osobennosti sub'ektno orientirovannogo sravneniya primenitel'no k shkol'nikam s razlichnym sotsiometricheskim statusom [Peculiarities of subject oriented comparison related to schoolchildren with different sociometric status]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental psychology*, 2011. Vol. 4, no. 1, pp. 65–84. (In Russ.).
  22. Svidunovich A.D. Vzaimosvyaz' uspehnosti uchebnoi deyatel'nosti i osobennostei samodeterminatsii lichnosti [The relationship between the success of educational activities and the features of self-determination of the individual.]. *Molodezh'. Nauka. Sovremennost'. Sbornik statei VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Moskva, 10 aprelya 2020 g.) [Youth. Science. Modernity. Collection of articles of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]*. Izhevsk: 2020, p. 146. (In Russ.).
  23. Starodubova A.V. O problem issledovaniya emotsional'nogo intellekta bol'nykh perenesshikh insult [About of the problem of the study of emotional intelligence of patience with stroke]. *Universum: Psikhologiya i obrazovanie = Universum: psychology and education*, 2019, no. 8(62). (In Russ.).
  24. Tolstykh N.N., Kondrat'ev M.D. Osobennosti intentsional'nosti lichnosti raznostatusnykh podrostkov [Features intentionality adolescents with different status]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 90–104. (In Russ.).
  25. Ushakov V.O. Emotsional'nyi intellekt i akademicheskaya uspevaemost' kak faktory sotsiometricheskogo statusa u podrostkov [Emotional intelligence and academic performance as factors of sociometric status in adolescents]. *Vestnik Voronezhskogo instituta ekonomiki i sotsial'nogo upravleniya = Bulletin of Voronezh Institute of Economics and Social Management*, 2020, no. 1, pp. 64–66. (In Russ.).

Кочетова Ю.А., Климакова М.В.  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных  
отношений у молодых людей с различными  
социометрическими статусами.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 98–117.

Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.  
Young People's Emotional Intelligence and Type of  
Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status  
Psychological-Educational Studies.  
2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

26. Fokina I.V., Sokolovskaya O.K. Psikhologicheskii portret studenta s nizkim sotsiometricheskim statusom v uchebnoi gruppe [The psychological portrait of a student with a low sociometric status in a student group]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science & Education*, 2015, no. 3(15), pp. 126–131. (In Russ.).
27. Khlevnaya E.A., Shtroo V.A. Ot nauki k praktike: po itogam II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rabotayushchii emotsional'nyi intellekt v biznese i obrazovanii» [From science to practice: following the results of the II International Scientific and Practical Conference “Working emotional intelligence in business and education”]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2019. Vol. 9, no. 1. (In Russ.).
28. Chamundeswari S. Emotional intelligence and academic achievement among students at the higher secondary level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2013. Vol. 2, no. 4, pp. 178–187. DOI:10.6007/IJAREMS/v2-i4/126
29. Costa A., Faria L. Implicit Theories of Emotional Intelligence, Ability and Trait-Emotional Intelligence and Academic Achievement. *Psihologijske teme*, 2020. Vol. 29, no. 1, pp. 43–61.
30. Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? / Extremera N. [et al.]. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9, 367 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00367
31. Emotional intelligence and impulsive aggression in Intermittent Explosive Disorder / Coccato E.F. [et al.]. *J. Psychiatr. Res.* 2015. Vol. 61, pp. 135–140. DOI:10.1016/j.jpsychires.2014.11.004
32. Halimi F., Alshammari I., Navarro C. Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2020. DOI:10.1108/JARHE-11-2019-0286
33. Hornung O., Dittes S., Smolnik S. When emotions go social – Understanding the role of emotional intelligence in social network use. *Twenty-six European Conference on Information Systems (ECIS2018)*. Portsmouth, UK, 2018.
34. Leary T. Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation. *Resource Publications*, 2004. 538 p.
35. Meng L., Qi J. The effect of an emotional intelligence intervention on reducing stress and improving communication skills of nursing students. *NeuroQuantology*, 2018. Vol. 16, no. 1, pp. 37–42.
36. Predicting Job Satisfaction in Military Organizations: Unpacking the Relationship between Emotional Intelligence, Teamwork Communication, and Job Attitudes in Spanish Military Cadets / Valor-Segura I. [et al.]. *Preprint*, 2019. DOI:10.20944/preprints201909.0264.v1
37. Smith L., Heaven P., Ciarrochi J. Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 2008. Vol. 44, no. 6, pp. 1314–1325.

### **Информация об авторах**

Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

*Кочетова Ю.А., Климакова М.В.*  
Эмоциональный интеллект и типы межличностных  
отношений у молодых людей с различными  
социометрическими статусами.  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 3. С. 98–117.

*Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.*  
Young People's Emotional Intelligence and Type of  
Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status  
Psychological-Educational Studies.  
2021. Vol. 13, no. 3, pp. 98–117.

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

*Климакова Мария Вячеславовна*, преподаватель кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>, e-mail: [klimakovamv@mgppu.ru](mailto:klimakovamv@mgppu.ru)

### ***Information about the authors***

*Yulia A. Kochetova*, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

*Maria V. Klimakova*, lecturer of Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>, e-mail: [klimakovamv@mgppu.ru](mailto:klimakovamv@mgppu.ru)

Получена 16.11.2020  
Принята в печать 10.09.2021

Received 16.11.2020  
Accepted 10.09.2021