

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 4, 2025



Ольга Олеговна Андронникова
главный редактор, кандидат
психологических наук, доцент,
декан факультета психологии
(Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

А. С. Тишкова – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Т. П. Скрипкина – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
С. Н. Сорокумова – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
О. В. Суворова – доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);
Л. Н. Антилого娃 – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);
Н. Я. Больщунова – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Карапов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Переевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
О. А. Кожемякина – кандидат педагогических наук (Новосибирск, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Смальта / Smalta» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Ганпанцурова О. Б., Ленькова В. Г. Исследование взаимосвязи личностной тревожности и симптомов аутоиммунных заболеваний: теоретический экскурс	5
Елистратова Д. Э., Бунина Е. В. Специфика использования цифровых технологий детьми дошкольного возраста: польза и риски в раннем развитии	16
Машаров Г. В., Кожемякина О. А. Нейропсихологические основы исследования мышления подростков с парциальной несформированностью высших психических функций: теоретический обзор.....	34
Перевозкин С. Б. Особенности наставничества в военном вузе	49

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Буторин Г. Г. Миграция как фактор деформации и трансформации семейной структуры: социально-психологический анализ	69
Волохова В. И., Гурина Е. С., Нестерова С. Б. Образ жизни современных семей: ценностно-смысловые ориентиры и необходимые условия для формирования родительской компетентности	81

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 143. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 12.12.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	--

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 4, 2025



Olga Olegovna Andronnikova
Chief Editor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
the Dean of the Faculty of Psychology
(Novosibirsk, Russia)

Editorial board

- A. S. Tishkova* – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
T. P. Skripkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
S. N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
O. V. Suvorova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Perm, Russia);
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khalifina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
O. A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences (Novosibirsk, Russia)
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Smalta" is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-76348 from July, 19th, 2019

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Ganpantsurova O. B., Lenkova V. G. A Study Examining the Relationship between trait Anxiety and Symptoms of Autoimmune Diseases: Theoretical Excursus.....	5
Elistratova D. E., Bunina E. V. The Specifics of Using Digital Technologies by Preschool Children: Benefits and Risks in Early Development	16
Masharov G. V., Kozhemyakina O. A. Neuropsychological Foundations Research of the Study of Thinking in Adolescents with Partial Underdevelopment of Higher Mental Functions: a Theoretical Review	34
Perevozkin S. B. Features of Mentoring in a Military University	49

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Butorin G. G. Migration as a Factor of Deformation and Transformation of the Family Structure: Socio-Psychological Analysis.....	69
Volohova V. I., Gurina E. S., Nesterova S. B. The Lifestyle of Modern Families: Value-semantic Guidelines and Necessary Conditions for the Formation of Parental Competence	81

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, t. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, t. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,0. Publisher's sheets: 7,0. Circulation 1000 issues Order № 143. Format 70×108/16 Release date 12.12.2025
---	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2025, № 4
SMALTA 2025, no. 4

Обзорная статья

УДК 159.923+159.97

DOI: 10.15293/2312-1580.2504.01

Исследование взаимосвязи личностной тревожности и симптомов аутоиммунных заболеваний: теоретический экскурс

Ганпанцурова Ольга Борисовна¹, Ленькова Валерия Геннадьевна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи личностной тревожности и симптомов аутоиммунных заболеваний, которые характеризуют их клиническую картину, а также способствуют хронификации. Рассматриваются психологические механизмы формирования психосоматических корреляций, которые во взаимосвязи с личностной тревожностью могут детерминировать нарушения работы иммунной системы. Представлены теоретические модели и результаты исследований, демонстрирующие связь между психологической устойчивостью и активностью аутоиммунного процесса, а также концепции, описывающие психосоматический процесс во взаимодействии с аутоиммунными заболеваниями. Кроме того, рассматриваются способы диагностики, психокоррекции и психотерапии тревожных состояний у пациентов с аутоиммунными заболеваниями.

Ключевые слова: тревожность; личностная тревожность; аутоиммунные заболевания; иммунная система; психологическая устойчивость; психосоматические корреляции; психологические феномены; аутоиммунный процесс.

Для цитирования: Ганпанцурова О. Б., Ленькова В. Г. Исследование взаимосвязи личностной тревожности и симптомов аутоиммунных заболеваний: теоретический экскурс // СМАЛЬТА. 2025. № 4. С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.01>



A Study Examining the Relationship between trait Anxiety and Symptoms of Autoimmune Diseases: Theoretical Excursus

Olga B. Gampantsurova¹, Valeria G. Lenkova²

^{1,2}Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article examines the relationship between personal anxiety and the symptoms of autoimmune diseases that characterize their clinical presentation and contribute to their chronicity. The article examines psychological mechanisms and the formation of psychosomatic correlations that, in conjunction with personal anxiety, can determine disruptions in the functioning of the immune system. Theoretical models and research results are presented demonstrating the relationship between psychological resilience and the activity of the autoimmune process, as well as concepts describing the psychosomatic process in interaction with autoimmune diseases. Methods of diagnosis, psychocorrection and psychotherapy of anxiety states in patients with autoimmune diseases are also considered.

Keywords: anxiety; personal anxiety; autoimmune diseases; immune system; psychological stability; psychosomatic correlations; psychological phenomena; autoimmune process.

For Citation: Gampantsurova O. B., Lenkova V. G. A Study Examining the Relationship between trait Anxiety and Symptoms of Autoimmune Diseases: Theoretical Excursus. *SMALTA*, 2025, no. 4, pp. 5–15. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.01>

Аутоиммунные заболевания представляют собой группу патологических процессов, обусловленных нарушением толерантности иммунной системы организма к собственным тканям и клеткам [8]. Среди наиболее распространенных аутоиммунных заболеваний выделяют ревматоидный артрит, рассеянный склероз, сахарный диабет I типа, болезнь Крона и псориаз [8]. Несмотря на различие механизмов возникновения и синдромальных наборов клинических картин, все аутоиммунные патологии характеризуются циклическим течением, чередованием ремиссий и рецидивов. Факторами риска обострения нередко выступают стрессы, включая повышенную личностную тревожность [19].

Рост диагностируемых аутоиммунных заболеваний обусловлен тремя группами факторов. Первая группа факторов – это достижения современной науки и медицины. Улучшение диагностических методов привело к постановке точных диагнозов, которые ранее ошибочно определялись либо оставались вне лечебно-диагностического плана [14]. Современные клинические исследования, осведомленность врачей об аутоиммунных процессах, особенно у женщин в период беременности и менопаузы (гормональные изменения), генетическое тестирование – все это работает на увеличение статистических показателей. Вторая группа факторов – это биологические детерминанты: вирусы и бактерии, которые могут спровоцировать запуск аутоиммунного процесса в организме, особенно при молекулярной мимикрии (сходство белков патогенов и собственных клеток организма). Третья группа факторов – это факторы окружающей среды и социальные триггеры: радиация, токсины, составы продуктов питания и лекарственных препаратов, вредный ультрафиолет



и пр. А главное – это хронический стресс, в эпоху тотальной нестабильности приводящий к нарушениям в нормальном функционировании иммунной системы [17].

Исследования последнего времени все более убедительно показывают, что психосоматические заболевания и аутоиммунный процесс – это в существенной мере не только внутренняя картина или виртуальное отражение стрессогенной реальности [13]. Следовательно, необходимо рассматривать психосоматический процесс как полимодальный инструмент защиты идентичности личности только с позиции биопсихосоциодуховной методологии. В данном исследовании мы опираемся на теоретико-методологические труды П. И. Сидорова, Е. П Совершаевой, А. А. Фирсова и др. [13]. Биопсихосоциодуховная модель позволяет максимально широко и гибко подходить к поиску механизмов развития психосоматических заболеваний и оценке полимодального стресса, лежащего в основе любой аутоиммунной патологии [2]. А взаимосвязь личностной тревожности и симптомов аутоиммунных заболеваний, которые характеризуют их клинические картины различных нозологий, необходимо рассматривать с учетом многочисленных и разнообразных внешних и внутренних факторов как этиопатогенетических механизмов возникновения данной взаимосвязи. Биопсихосоциодуховная модель формирования психосоматических заболеваний требует внедрения мультидисциплинарных бригадных форм организации изучения аутоиммунных патологий, их профилактики и психокоррекции [10].

Личностная тревожность рассматривается как индивидуальная черта характера, проявляющаяся склонностью субъекта испытывать постоянное чувство беспокойства, опасения относительно будущих угроз и неопределенности. Пациенты с аутоиммунными болезнями нередко испытывают повышенный уровень тревожности, связанный как с физическим дискомфортом, вызванным заболеванием, так и социальными последствиями недуга (ограниченная трудоспособность, изоляция, финансовые трудности). Установлено, что высокий уровень тревожности негативно влияет на течение болезни, способствует развитию депрессии и ухудшению общего самочувствия больного [5].

Цель исследования – теоретическое изучение особенностей взаимосвязи личностной тревожности и активности симптомов аутоиммунных заболеваний, а также определение подходов к диагностике, коррекции и психотерапии указанных нарушений.

Тревожность – это эмоциональное состояние, характеризующееся ощущением внутреннего беспокойства, напряжения, страха перед неизвестностью или ожиданием неприятностей. Это чувство часто сопровождается физическими симптомами, такими как учащенное сердцебиение, потливость, дрожь, напряжение мышц, трудности с концентрацией внимания и проблемы со сном [1]. Причины тревожности:

- генетика и наследственность;
- стрессовые жизненные события (потеря близкого человека, развод, смена места жительства и многие другие жизненные кризисы и ситуации);
- хронический стресс и переутомление;
- психологические травмы прошлого;
- неправильное питание и недостаток физической активности;
- употребление алкоголя, наркотиков или некоторых лекарственных препаратов [16].

Стресс – это реакция организма на внешние или внутренние факторы, воспринимаемые как угроза или вызов. Тело запускает адаптивные реакции, направленные



на поддержание гомеостаза, но продолжительное воздействие стресса негативно скаживается на физическом и психологическом благополучии. Таким образом, тревожность выступает триггером, провоцирующим возникновение и развитие стресса [7].

Психоэндокринология рассматривает механизм воздействия стресса на организм следующим образом: длительные негативные переживания приводят к повышению концентрации кортикостероидов, гормонов щитовидной железы и адреналина, оказывающих подавляющий эффект на иммунитет. Возникают воспалительные процессы, усиливающие симптомы аутоиммунных заболеваний. Таким образом, существует двунаправленная связь между психологическими расстройствами и развитием физической патологии [11].

Помимо общей тревожности, особую значимость приобретают специфичные фобии, направленные на состояние собственного тела («ипохондрия»), возникновение боли, угрозу здоровью и качеству жизни. Подобные страхи вызывают значительные поведенческие расстройства, ведущие к увеличению количества визитов к врачам, неоправданному применению лекарственных препаратов и ухудшению терапевтического результата [12].

Психосоматические психологические феномены представляют собой состояния, при которых физические заболевания или симптомы возникают вследствие психологического фактора. В этиопатогенезе психосоматических корреляций однозначно присутствуют психологические факторы. То есть физическое здоровье ухудшается под влиянием эмоций, мыслей, переживаний и стрессов [15]. Перечислим некоторые распространенные психосоматические феномены или психосоматозы.

– Гипертония («эмоциональная гипертензия») – повышение артериального давления из-за хронического стресса.

– Ишемическая болезнь сердца связана с хроническими эмоциями подавленности, депрессии и тревогой.

– Гастрит, язва желудка – частые спутники длительных негативных переживаний, раздражения, злобы.

– Аллергия, астма особенно чувствительны к эмоциональному состоянию и напряжению.

– Синдром раздраженного кишечника – функциональные нарушения пищеварения, возникающие на фоне сильных волнений и страхов.

– Экзема, псориаз – кожные проявления могут усиливаться в периоды повышенной тревожности или стресса.

– Нервозность, бессонница, головные боли также связаны с переживаниями и внутренними конфликтами.

– Хроническая усталость, снижение иммунитета – постоянное ощущение истощенности организма при отсутствии объективных физических нагрузок [18].

Основные механизмы возникновения психосоматических корреляций:

– физиологический путь: эмоциональный стресс вызывает выброс гормонов кортизола и адреналина, что приводит к повышению кровяного давления, изменению сердечного ритма, ослаблению иммунной системы и другим физическим реакциям;

– биохимический путь: длительный стресс влияет на выработку серотонина, мелатонина и других веществ, участвующих в регуляции настроения и общего самочувствия;

– психологическое сопротивление: подавленные эмоции и внутренние конфликты приводят к накоплению мышечного напряжения, нарушению сна и общему снижению качества жизни [4].

Так, исследователи [3; 4; 12; 20; 21; 25] отмечают существование феномена «психологического иммунитета»: способность отдельных индивидов эффективно справляться с негативными жизненными ситуациями, сохраняя позитивный настрой и оптимизм. Данный фактор выступает мощным защитным механизмом против негативных воздействий стресса и снижает вероятность активации аутоиммунных реакций. Так, феномен «психологического иммунитета» обладает рядом характеристик, способствующих сохранению здоровья и благополучия.

1. Оптимизм и вера в собственные силы. Индивиды с сильным психологическим иммунитетом склонны сохранять уверенность в собственных силах и способности преодолевать жизненные трудности. Такая установка позволяет избежать деструктивных мыслей и поведения, провоцирующих стресс и тревогу.

2. Способность адаптироваться к изменениям. Высокая адаптация к новым условиям является важнейшим компонентом психологического иммунитета. Способность быстро реагировать на неблагоприятные обстоятельства помогает предотвратить развитие хронической усталости и эмоционального выгорания.

3. Эффективные стратегии преодоления стресса. Люди с крепким психологическим иммунитетом умеют правильно расставлять приоритеты, планировать свое время и организовывать деятельность, что уменьшает вероятность появления чрезмерного напряжения и переутомления.

4. Социальная поддержка и межличностные контакты. Наличие надежных друзей и близких оказывает благоприятное воздействие на психическое здоровье, обеспечивая дополнительную защиту от неблагоприятных факторов внешней среды [3].

Научные наблюдения подтверждают, что формирование высокого уровня психологического иммунитета положительно сказывается на состоянии здоровья пациентов с аутоиммунными заболеваниями. Психологически устойчивые лица реже страдают обострениями болезни, легче переносят лечение и быстрее восстанавливаются после перенесенных операций [9].

Однако важно отметить, что развитие психологического иммунитета возможно лишь при наличии соответствующих условий и поддержке окружения. Для повышения устойчивости рекомендуется применять специальные психотерапевтические техники, заниматься спортом, следить за питанием и режимом сна, избегать злоупотребления алкоголем и запрещенными веществами (наркотиками, курением сигарет, вейпов) [6].

Ряд исследований подтвердил прямую связь личностной тревожности и частоты эпизодов обострения аутоиммунных заболеваний. Было установлено, что пациенты с высокими показателями личностной тревожности чаще сталкиваются с увеличением числа болевых приступов, снижением функциональной активности суставов, повышением воспалительных маркеров крови. Результаты показали значительное улучшение состояния больных после прохождения курсов когнитивно-поведенческой терапии, направленных на уменьшение тревожности и обучение конструктивным способам совладания со стрессовыми обстоятельствами.

В исследовании М. А. Chesney, М. Е. Kemeny [21] установлена прямая связь между личностной тревожностью и частотой обострений аутоиммунных заболеваний. Показано, что высокая степень тревожности сопровождается повышенным воспалительным статусом и болью у пациентов с ревматоидным артритом. Проведение когнитивной поведенческой терапии позволило значительно уменьшить число эпизодов обострения и снизить показатели воспалительной активности.



J. K. Kiecolt-Glaser и R. Glaser [22] подтвердили, что хронический стресс и повышенная тревожность оказывают негативное воздействие на активность аутоиммунных заболеваний, увеличивая частоту воспалительных процессов и продолжительность болезненных ощущений. Применение техник управления стрессом, включая медитации и дыхательную гимнастику, продемонстрировало положительное влияние на клиническое течение болезни.

В работе N. D. Weinstein, D. G. Lyon [25] показано, что психологическая устойчивость и низкая тревожность ассоциируются с меньшей тяжестью течения аутоиммунных заболеваний. Авторы предложили программу психологической поддержки для пациентов, основанную на обучении приемам самоконтроля и совладания со стрессом, что привело к существенному улучшению самочувствия участников эксперимента.

Перечисленные исследования убедительно подтверждают гипотезу о прямой связи личностной тревожности и тяжести течения аутоиммунных заболеваний, предлагая эффективные пути уменьшения негативного влияния тревоги на здоровье пациентов.

Кроме того, была выявлена положительная динамика показателей физического здоровья у пациентов, регулярно занимающихся физическими упражнениями, практикующих йогу и дыхательные методики, использующими технику прогрессивной мышечной релаксации. Данные методы способствуют нормализации гормонального фона, улучшению микроциркуляции тканей и уменьшению воспаления.

Изучение эффектов регулярных занятий йогой и дыхательных упражнений (O. B. Shenfield, E. C. Westman [24]) показало заметное снижение уровней кортизола и других гормонов стресса у пациентов с ревматоидным артритом. Наблюдалось улучшение подвижности суставов и общее облегчение симптоматики заболевания.

Y. Y. Liu и H. S. Ren [23] исследовали влияние умеренных аэробных нагрузок и упражнений на гибкость мышц у пациентов с болезнью Крона. Участники группы, активно занимавшиеся физкультурой, демонстрировали улучшения функций кишечника, снижение воспалительных маркеров и повышение общего качества жизни.

J. E. Bower и A. L. Woolery [20] оценивали эффекты дыхательных методик и техник прогрессивной мышечной релаксации на показатели сердечно-сосудистой системы и воспаление у пациентов с системной красной волчанкой. Регулярные занятия позволяли стабилизировать артериальное давление, снизить концентрацию воспалительных цитокинов и уменьшить усталость.

Лечение пациентов с аутоиммунными заболеваниями должно носить комплексный характер, включающий медикаментозную терапию, физиотерапию, психокоррекционные программы с психологическим сопровождением и поддержкой, а также общую профилактику осложнений и психопрофилактику в целом. Важно уделять особое внимание формированию адекватных копинг-стратегий, позволяющих пациентам самостоятельно регулировать свое эмоциональное состояние, поддерживать высокую мотивацию к выздоровлению и снизить уровень тревожности [6].

Комплексный подход к лечению аутоиммунных заболеваний подразумевает активное участие самих пациентов в процессе восстановления здоровья. Помимо медицинского вмешательства, крайне важна работа над внутренними ресурсами и способами адаптации к заболеванию. Укажем ключевые направления комплексного подхода.

– Формирование осознанного отношения к болезни. Важнейшую роль играет просвещение пациентов о сути их заболевания, особенностях протекания и мерах профилактики осложнений. Информированность снижает уровень страха и тревоги, способствует принятию диагноза и правильному выполнению врачебных рекомендаций. Информационная психологическая терапия.

– Развитие здоровых привычек. Поддержание оптимального режима питания, регулярная физическая активность, отказ от вредных привычек (алкоголь, курение) обеспечивают укрепление защитных сил организма и замедляют процесс разрушения тканей. Психотерапевтическое сопровождение, весьма пролонгированное, необходимо для формирования здоровых привычек.

– Работа с эмоциями и стрессом. Методы релаксации, аутотренинга, арт-терапия и психологические консультации направлены на устранение депрессивных и тревожных состояний, предотвращающих рецидивы болезни. Психотерапевтические протоколы работы составляются для каждого конкретного пациента с учетом его личностной организации и средовых условий.

– Активизация внутренних резервов организма. Медитация, восточные оздоровительные практики (йога, цигун), массаж, рефлексотерапия стимулируют восстановление энергетического потенциала организма, улучшают самочувствие и повышают сопротивляемость инфекциям. Данные мероприятия должны обязательно включаться в психокоррекционные программы.

– Организация социальной поддержки. Участие в группах взаимопомощи, общение с людьми, имеющими аналогичные диагнозы, создание поддерживающей сети родственников и друзей укрепляют мотивацию к выздоровлению и улучшают общий фон настроения. Социальная активность и социальное сопровождение [6].

Применение такого комплексного подхода позволяет добиться значимо лучших результатов в лечении аутоиммунных заболеваний, повысить качество жизни пациентов, стабилизировать их психологическое состояние и минимизировать риски повторных обострений посредством научения различным техникам самоуправления, самоменеджмента и самопомощи в ходе психотерапии.

Практической рекомендацией может служить внедрение в лечебные программы специализированных тренингов по управлению стрессом, обучению рациональному восприятию ситуации и развитию позитивного отношения к своему состоянию. Рекомендуется привлечение квалифицированных психологов и психотерапевтов, владеющих методами гипнотерапии, арт-терапии и пр., а также специалистов, которые будут разрабатывать коррекционные программы и отлаживать их реализацию посредством психологического сопровождения, психоконсультаций и диагностических замеров.

Таким образом, теоретическое исследование показало, что личностная тревожность играет значительную роль в развитии и течении аутоиммунных заболеваний. Понимание механизма влияния хронического стресса на иммунную систему открывает перспективы для разработки эффективных методов профилактики и лечения различных психосоматических корреляций [2; 9]. Современные подходы предполагают интегративный подход к лечению, учитывающий психологические и физические факторы, определяющие общее благополучие пациента.

Однако в связи с многообразием исследований, которые требуют дифференцированного подхода к каждой из форм аутоиммунной реакции и к специфике течения данного процесса, остро встает проблема единого методологического конструктора



и разработки системы психологического и социального сопровождения пациентов данной клинической группы, а также образовательных программ и учреждений для подготовки / переподготовки / повышения квалификации специалистов, чья деятельность направлена на сохранение и благополучие человеческого капитала [21; 22].

Список источников

1. Березанцев А. Ю. Теоретические и клинические аспекты соматоформных расстройств и психосоматики // Российский психиатрический журнал. 2001. № 5. С. 4–9.
2. Березин Ф. Б. Эмоциональный стресс и психосоматические расстройства. Подходы к терапии // Materia medica. 1996. № 1 (9). С. 29–56.
3. Великанова Л. П., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства: современное состояние проблемы (часть 1) // Социальная и клиническая психиатрия. 2005. Т. 15, № 4. С. 79–91.
4. Гаргар А. И. Механизмы перехода стрессовых состояний в болезнь // Форум молодых ученых. 2025. № 4 (104). С. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15490640>
5. Гафаров В. В. Адипокины и личностная тревожность у лиц 25–44 лет // Российский кардиологический журнал. 2025. Т. 30, № 5. С. 50–56. DOI: <https://doi.org/10.15829/1560-4071-2025-5867>
6. Губская К. В., Малыгин Я. В. Клиника. Диагностика. Лечение // Mental Health. 2024. Т. 19, № 12. С. 112–120.
7. Икромова С. А. Стресс и его психологическое воздействие на человека // Introduction of new innovative technologies in education of pedagogy and psychology. 2024. Т. 1, № 3. С. 39–45.
8. Калачева И. О., Карнаухова Е. Н., Мазур А. Г. Психогенные расстройства у детей и подростков (вопросы диагностики и реабилитации) // Психиатрия и психофармакотерапия. 2003. Т. 5, № 1. С. 23–25.
9. Курпатов В. И., Титова В. В. Механизмы формирования психосоматических расстройств с позиций биopsихосоциального подхода // Сборник материалов ко 2-му Международному конгрессу «Психосоматическая медицина – 2007». СПб.: Реноме, 2007. С. 3–13.
10. Маринчева Л. П., Злоказова М. В., Соловьев А. Г. Особенности этиопатогенеза психосоматических и соматопсихических расстройств // Казанский медицинский журнал. 2012. Т. 93, № 3. С. 465–468.
11. Палеев Н. Р., Краснов В. Н. Взаимосвязь психосоматики и соматопсихиатрии в современной медицине // Клиническая медицина. 2009. № 12. С. 4–7.
12. Рукавишников Г. В., Смирнова А. А., Касьянов Е. Д., Крецу А. П., Ким А. Р., Чемерис М. В., Мазо Г. Э. Взаимосвязь симптомов тревоги и депрессии с антропометрическими и лабораторными показателями у пациентов с аутоиммунными заболеваниями суставов и соединительной ткани // Российский психиатрический журнал. 2022. № 6. С. 26–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.47877/1560-957X-2022-10603>
13. Сидоров П. И., Совершаева Е. П. Синергетическая биopsихосоциодуховная концепция ментальных эпидемий психосоматозов // Экология человека. 2015. № 10. С. 18–26.
14. Сидоров П. И. Религиозные ресурсы психиатрии и ментальной медицины // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 65–76.
15. Сукиасян С. Г. Новый подход к психосоматической проблеме // Sciences of Europe. 2021. № 75-1. С. 28–41. DOI: <https://doi.org/10.24412/3162-2364-2021-75-1-28-41>
16. Туманова А. В., Горькая Ж. В. Тревожность как психологический феномен и ее причины // Научный лидер. 2023. № 7 (105). С. 56–61.
17. Фирсов А. А., Шукишина Л. В., Тайсаева С. Б. Коррекция психоэмоционального статуса и вегетативных нарушений при кардионеврозе // Ученые записки университета



тета имени П. Ф. Лесгафта. 2020. № 4 (182). С. 578–583. DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.4.p578-584>

18. Шайдукова Л. К. Механизмы конверсионных, соматоформных и психосоматических расстройств во взрослом и детско-подростковом возрасте // Казанский медицинский журнал. 2024. Т. 105, № 5. С. 771–781. DOI: <https://doi.org/10.17816/KMJ633527>

19. Шаповалова А. Б., Бабушкина И. В. Особенности психических нарушений у больных аутоиммунным тиреоидитом // Медицина: теория и практика. 2020. Т. 5, № 2. С. 10–15.

20. Bower J. E., Woolery A. L. Breathing exercises and progressive muscle relaxation improve cardiovascular function and reduce systemic inflammation in lupus patients // Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2005. Vol. 11, Issue 6. Pp. 1053–1060.

21. Chesney M. A., Kemeny M. E. Psychological influences on the development of autoimmune disease // Annals of Behavioral Medicine. 2003. Vol. 25. Pp. 18–26.

22. Kiecolt-Glaser J. K., Glaser R. Psychoneuroimmunology and health consequences: are we close to preventive intervention studies? // Psychosomatic Medicine. 1995. Vol. 57, Issue 3. Pp. 269–274.

23. Liu Y. Y., Ren H. S. The effect of aerobic exercise training on intestinal symptoms and inflammation markers in patients with Crohn's disease // Digestion. 2007. Vol. 75, Issue 3–4. Pp. 161–168.

24. Shenfield O. B., Westman E. C. Effects of yoga practice on cortisol levels and pain perception in individuals with rheumatoid arthritis // Alternative Therapies in Health & Medicine. 2004. Vol. 10, Issue 4. Pp. 48–53.

25. Weinstein N. D., Lyon D. G. Stress management interventions for patients with rheumatoid arthritis: a review of randomized controlled trials // Journal of Clinical Psychology in Medical Settings. 2007. Vol. 14. Pp. 213–226.

References

1. Berezantsev A. Yu. Theoretical and Clinical Aspects of Somatoform Disorders and Psychosomatics. *Russian Psychiatric Journal*, 2001, no. 5, pp. 4–9. (In Russian)
2. Berezin F. B. Emotional Stress and Psychosomatic Disorders. Approaches to Therapy. *Materia Medica*, 1996, no. 1 (9), pp. 29–56. (In Russian)
3. Velikanova L. P., Shevchenko Yu. S. Psychosomatic Disorders: the Current State of the Problem (part 1). *Social and Clinical Psychiatry*, 2005, vol. 15, issue 4, pp. 79–91. (In Russian)
4. Gargar A. I. Mechanisms of Transition of Stressful States into Illness. *Forum of Young Scientists*, 2025, no. 4 (104), pp. 24–32. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15490640>
5. Gafarov V. V. Adipokines and Personality Anxiety in People Aged 25–44. *Russian Journal of Cardiology*, 2025, vol. 30, issue 5, pp. 50–56. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15829/1560-4071-2025-5867>
6. Gubskaya K. V., Malygina Ya. V. Clinic. Diagnostics. Treatment. *Mental Health*, 2024, vol. 19, issue 12, pp. 112–120. (In Russian)
7. Ikromova S. A. Stress and its Psychological Impact on Humans. *Introduction of new Innovative Technologies in Education of Pedagogy and Psychology*, 2024, vol. 1, issue 3, pp. 39–45. (In Russian)
8. Kalacheva I. O. Karnaughova E. N., Mazur A. G. Psychogenic Disorders in Children and Adolescents (Diagnostic and Rehabilitation Issues). *Psychiatry and Psychopharmacotherapy*, 2003, vol. 5, issue 1, pp. 23–25. (In Russian)
9. Kurpatov V. I., Titova V. V. Mechanisms of Formation of Psychosomatic Disorders from the Standpoint of a Biopsychosocial Approach. *Collection of materials for the 2nd International Congress "Psychosomatic Medicine – 2007"*. Saint Petersburg: Renome Publ., 2007, pp. 3–13. (In Russian)



10. Marincheva L. P., Zlokazova M. V., Solovyov A. G. Features of Etiopathogenesis of Psychosomatic and Somatopsychic Disorders. *Kazan Medical Journal*, 2012, vol. 93, issue 3, pp. 465–468. (In Russian)
11. Paleev N. R., Krasnov V. N. The Relationship Between Psychosomatics and Somatopsychiatry in Modern Medicine. *Clinical Medicine*, 2009, no. 12, pp. 4–7. (In Russian)
12. Rukavishnikov G. V., Smirnova A. A., Kasyanov E. D., Kretsu A. P., Kim A. R., Chemeris M. V., Mazo G. E. Interrelation of Symptoms of Anxiety and Depression with Anthropometric and Laboratory Parameters in Patients with Autoimmune Diseases of Joints and Connective Tissue. *Russian Psychiatric Journal*, 2022, no. 6, pp. 26–32. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.47877/1560-957X-2022-10603>
13. Sidorov P. I., Prosveteva E. P. Synergetic Biopsychosociospiritual Concept of Mental Epidemics of Psychosomatosis. *Human Ecology*, 2015, no. 10, pp. 18–26. (In Russian)
14. Sidorov P. I. Religious Resources of Psychiatry and Mental Medicine. *Mental Health*, 2014, no. 12, pp. 65–76. (In Russian)
15. Sukiasyan S. G. A new Approach to the Psychosomatic Problem. *Sciences of Europe*, 2021, no. 75–1, pp. 28–41. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/3162-2364-2021-75-1-28-41>
16. Tumanova A. V., Gorky Zh. V. Anxiety as a Psychological Phenomenon and its Causes. *Scientific Leader*, 2023, no. 7 (105), pp. 56–61. (In Russian)
17. Firsov A. A., Shukshina L. V., Taisaeva S. B. Correction of Psychoemotional Status and Autonomic Disorders in Cardioneurosis. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2020, no. 4 (182), pp. 578–584. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.4>
18. Shaidukova L. K. Mechanisms of Conversion, Somatoform and Psychosomatic Disorders in Adulthood and Childhood. *Kazan Medical Journal*, 2024, vol. 105, issue 5, pp. 771–781. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17816/KMJ633527>
19. Shapovalova A. B., Babushkina I. V. Features of Mental Disorders in Patients with Autoimmune Thyroiditis. *Medicine: Theory and Practice*, 2020, vol. 5, issue 2, pp. 10–15. (In Russian)
20. Bower J. E., Woolery A. L. Breathing Exercises and Progressive muscle Relaxation Improve Cardiovascular Function and Reduce Systemic Inflammation in Lupus Patients. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 2005, vol. 11, issue 6, pp. 1053–1060.
21. Chesney M. A., Kemeny M. E. Psychological Influences on the Development of Autoimmune Disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 2003, vol. 25, pp. 18–26.
22. Kiecolt-Glaser J. K., Glaser R. Psychoneuroimmunology and Health Consequences: are we Close to Preventive Intervention Studies? *Psychosomatic Medicine*, 1995, vol. 57, issue 3, pp. 269–274.
23. Liu Y. Y., Ren H. S. The Effect of Aerobic Exercise Training on Intestinal Symptoms and Inflammation Markers in Patients with Crohn's disease. *Digestion*, 2007, vol. 75, issue 3–4, pp. 161–168.
24. Shenfield O. B., Westman E. C. Effects of Yoga Practice on Cortisol Levels and Pain Perception in Individuals with Rheumatoid Arthritis. *Alternative Therapies in Health & Medicine*, 2004, vol. 10, issue 4, pp. 48–53.
25. Weinstein N. D., Lyon D. G. Stress Management Interventions for Patients with Rheumatoid Arthritis: a Review of Randomized Controlled Trials. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 2007, vol. 14, pp. 213–226.



Информация об авторах

Ганпанцурова Ольга Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>, olgana74@mail.ru

Ленькова Валерия Геннадьевна – студент 2 курса магистратуры, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, lera160496@mail.ru

Information about the Authors

Olga B. Ganpantsurova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Effective Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>, olgana74@mail.ru

Valeria G. Lenkova – 2nd Year Graduate Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, lera160496@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 06.10.2025

Одобрена после рецензирования: 07.11.2025

Принята к публикации: 25.11.2025

Received: 06.10.2025

Approved after peer review: 07.11.2025

Accepted for publication: 25.11.2025

Обзорная статья

УДК 159.922.7+373.2

DOI: 10.15293/2312-1580.2504.02

Специфика использования цифровых технологий детьми дошкольного возраста: польза и риски в раннем развитии

Елистратова Диана Эдуардовна¹, Бунина Елизавета Валерьевна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме раннего использования гаджетов и технологий детьми в современных семьях. Были рассмотрены отечественные и зарубежные исследования, посвященные воздействию цифровых ресурсов на психофизиологическое развитие детей дошкольного возраста. Представлено разнообразие существующего медиаконтента, несущего как образовательный, так и развлекательный характер. В статье отмечаются положительные и отрицательные стороны раннего включения детей в цифровой контент. Помимо этого, авторами были предложены рекомендации для нивелирования отрицательного эффекта на психофизиологическое развитие ребенка. В заключение обращается внимание на важность контроля со стороны родителей над проведенным временем в электронных устройствах и потребляемым детьми контентом.

Ключевые слова: цифровые технологии; медиа; гаджеты; дети дошкольного возраста; образовательный контент; психофизическое развитие.

Для цитирования: Елистратова Д. Э., Бунина Е. В. Специфика использования цифровых технологий детьми дошкольного возраста: польза и риски в раннем развитии // СМАЛЬТА. 2025. № 4. С. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.02>

Review Article

The Specifics of Using Digital Technologies by Preschool Children: Benefits and Risks in Early Development

Diana E. Elistratova¹, Elizaveta V. Bunina²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the problem of early use of gadgets and technologies by children in modern families. Domestic and foreign studies on the impact of digital resources on the psychophysiological development of preschool children were reviewed. The variety of existing media content, which has both educational and entertaining aspects, is presented. The article highlights both positive and negative aspects of early inclusion of children in digital content. In addition, the authors have proposed recommendations to mitigate the negative effects on the psychophysiological development of children. In conclusion, the importance of parental control over children's time spent on electronic devices and the content they consume is emphasized.

© Елистратова Д. Э., Бунина Е. В., 2025



Keywords: digital technologies; media; gadgets; preschool children; educational content; psychophysical development.

For Citation: Elistratova D. E. Bunina E. V. The Specifics of Using Digital Technologies by Preschool Children: Benefits and Risks in Early Development. *SMALTA*, 2025, no. 4, pp. 16–33. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.02>

В современном мире цифровые технологии занимают важную часть в жизни каждого человека. Представить мир без технологий уже невозможно. В каждой семье, в каждом доме присутствует огромное количество гаджетов и приспособлений, не только позволяющих упрощать быт и деятельность, но и выполняющих развлекательные и познавательные функции. Цифровые технологии не прекращают своего развития, гармонично вписываясь в систему взаимоотношений членов семьи и их совместное времяпрепровождение. Постепенно цифровизация становится привычной и для младшего поколения, ведь в подобной среде невозможно не заинтересоваться медиаустройствами. На протяжении десятилетий телевизор служит «няней» во многих семьях, а сравнительно недавно «цифровым другом» каждого второго ребенка стали гаджеты благодаря их портативности и удобству в использовании. Дети по всему миру теперь знакомятся с электронными девайсами не только чаще, но и раньше. Согласно S. Schwarz с соавторами [55], среди младенцев тенденция как пассивного (просмотр видеороликов), так и активного (игра в приложениях) экранного времени наблюдается с 5 месяцев. Что же касается результатов недавнего отечественного социологического опроса [1], то 95 % детей в России знакомятся с медиаустройствами до достижения 2 лет.

Мнение родителей относительно взаимодействия их детей с экранными устройствами нередко если не противоположное, то как минимум неоднозначное. Более половины из них признают познавательную пользу от использования гаджетов и каждый третий взрослый готов увеличить количество экранного времени ребенка для его развития, несмотря на то что две трети взрослых отмечают присутствие признаков зависимости от гаджетов у своих детей [7]. Так, экранные устройства в руках детей становятся поводом для беспокойства, наибольшее опасение среди родителей вызывает выключение ребенка из «реального» мира и негативное влияние гаджетов на его здоровье. В то же время научное сообщество отмечает негативное воздействие медиа именно на психическое развитие ребенка. Многие отечественные исследователи наравне с зарубежными коллегами проявляют интерес к изучению тенденции ранней цифровизации – влияние новых технологий на психическое развитие в детстве, роль родителей в медиации потребления ребенком медиаконтента, характер влияния компьютерных и мобильных игр на умственные способности в младшем возрасте. Важно рассмотреть проблематику влияния цифровых технологий комплексно, не только с точки зрения психологии и педагогики, но и со стороны медицины, учитывая существующие обследования и наблюдения. Согласно концепции зоны ближайшего развития Л. С. Выготского [2], с помощью современных технологий у ребенка появляется больше возможностей развития, обучения и приобретения новых навыков, но при условии адекватного включения ребенка в цифровую среду с соответствующим сопровождением взрослого. Отсюда возникает вопрос, какое количество экранного времени и какой цифровой контент будут оказывать пагубное влияние, а в каком случае способствовать адекватному



цифровому развитию ребенка. Для комплексного рассмотрения данной проблемы использовались общенаучные методы анализа и синтеза научной отечественной и зарубежной литературы.

В настоящее время среди ученых нет общепринятого термина, описывающего понятие цифровых медиа, соответственно, у многих исследователей возникает различная интерпретация, отражающая их основную функцию [26]. Согласно Я. Ляо [3], основная функция медиа – это доносить информацию не только до конкретной личности, но и до множества людей сразу, а цифровые медиа, в свою очередь, являются совокупностью культурных объектов, которые созданы и распространены с помощью технологических инструментов и цифровых технологий. Можно сказать, что цифровые медиа – это общий термин для обозначения любого контента в электронной форме (аудио и видео, мобильные приложения и игры), доступ к которому осуществляется через такие технологические платформы, как смартфоны, планшеты, ноутбуки, телевизоры, электронные книги, в основном имеющие возможность подключения к интернету [19]. Цифровые медиа могут быть представлены в различных форматах, а именно в текстовом (статьи, блоги, электронные книги), графическом (изображения, информационные графики и таблицы), анимационном (видео), интерактивном (игры, викторины, тесты) и в формате аудио (подкасты, аудиокниги). Различные медиа девайсы позволяют выполнять целый ряд задач – от просмотра телепередач и видео из интернета, чтения и прослушивания музыки до обучения и игры посредством мобильных приложений [41].

Как уже обозначалось выше, представить семью, не использующую медиаустройства, сегодня невозможно. Раннее приобщение детей к цифровым технологиям считается определенной нормой в современном мире. Как случайно, так и целенаправленно первый контакт с медиа происходит у большинства новых пользователей уже в младенчестве – если еще десять лет назад малыши знакомились с медиа к концу первого года жизни [17], то сегодня их знакомство с гаджетами смещается к двухчетырехмесячному возрасту, а экранное время становится постоянным [31; 51]. Согласно исследованиям зарубежных авторов [18; 40; 42], с полутора до двух лет дети активно играют в простые, понятные им игры, самостоятельно скачивают приложения для рисования и пробуют создавать различные изображения. Наблюдая за родителями, учатся открывать сайты и мессенджеры с доступными им видео, интуитивно перелистывая на детские яркие картинки и шоу. В том числе время за экраном дети проводят участвуя в семейных видеочатах. Что касается дошкольного возраста, по данным С. С. Яковлевой и Л. И. Максимовой [7], с помощью гаджетов дети просматривают мультфильмы, обзоры игрушек, мини-сериалы и активно играют в мобильные игры. В каждой семье время, которое ребенок проводит перед экраном, индивидуально и зависит от многих факторов. Например, в США средняя продолжительность детского экранного времени в первые годы составляет 3 часа в день [16], что идентично результатам отечественного опроса, хотя, важно отметить, каждый шестой участвующий в нем ребенок не расставался с мобильными девайсами на протяжении гораздо большего времени каждый день (4–12 часов). L. E. Levine с соавторами [35] отмечает, что с возрастом дети взаимодействуют с медиа все чаще, к тому же в рамках работы Е. И. Николаевой [4] было обнаружено, что интерес к гаджетам и телевидению среди детей увеличивается вдвое в период с двух до четырех лет. Помимо наличия основных функций, а именно образовательной и развлекательной, в рамках соответствующих передач и приложений, электронные



девайсы являются универсальным помощником в руках родителей. Для многих из них медиа является инструментом, способным утешить и успокоить малыша, составить ему компанию, избавить от скуки [15] и чем-то занять [50]. На повседневной основе они предоставляют своим детям доступ к цифровым устройствам во время поездок, приема пищи и перед сном [57].

Индустратия раннего детского медиаконтента была основана в конце прошлого века и до сих пор продолжает пользоваться популярностью. Первые исследования в этой области в основном указывали на положительное влияние специализированных телепередач на детей старше двух лет [22; 62]. К примеру, было обнаружено благоприятное воздействие таких программ, как *Blues Clues* и *Dora the Explorer*, на развитие исполнительной функции и базовых академических навыков в раннем возрасте. В течение каждого эпизода главные герои этих передач обращаются к детям напрямую через экран и выдерживают паузы, чтобы каждый из них успел дать ответ в процессе решения различных задач. Тем самым происходит вовлечение в процесс получения новых знаний и поощрение языкового развития [38].

В последние годы исследователи продолжают устанавливать наличие положительного эффекта от использования цифровых технологий – по данным корейских ученых, чем чаще, но не дольше, дошкольники проводили время с «умными» девайсами, тем лучше были развиты их мелкая моторика и навыки социального взаимодействия в случае, если использование устройств было «правильным» [47]. Четкое понятие «корректного», «верного» занятия с гаджетами и иными экранными устройствами до сих пор не установлено, хотя по некоторым исследованиям можно проследить его возможные характеристики. Так, в Сингапуре дети младше 3 лет успешно выучили новые слова с помощью видео [21], в Аргентине специально разработанные для раннего обучения приложения помогли поднять уровень ранней грамотности [45], а в США было доказано, что интерактивный образовательный контент способен оказывать благоприятное воздействие на сохранение памяти и развитие языка [20], и что цифровые рассказы и образовательные игры способствуют развитию любознательности и когнитивной гибкости [9]. Все эти исследования объединяет то, что, во-первых, в каждом исследовании цифровой опыт дети получали не в одиночестве, а совместно со взрослым, во-вторых, родители переносили знания, получаемые в двухмерном разрешении, в «реальный мир», обсуждая содержание просмотренного и связывая с повседневной жизнью, иногда превращая цифровой опыт в физическую активность.

Несмотря на то, что проблема избыточного экранного времени остается актуальной по сей день, данные немногих исследований дают нам предположить вероятные рамки безопасного просмотра и обучения. Так, в ходе продольного исследования J. McNeill с соавторами [44] первые 30 минут игры в мобильных приложениях не оказывали ни положительного, ни отрицательного влияния на дошкольников, в то время как более длительное взаимодействие с гаджетами влекло за собой когнитивные нарушения. Что касается оптимального времени для усвоения новых знаний, T. Schiele с соавторами [53], изучая эффективность игровых приложений для повышения грамотности, обнаружила, что пользу приносят регулярные занятия длиной в пять минут. Более того, по мнению группы испанских исследователей, идея обучающих приложений с игровым подходом результативна за счет уравновешивания сложности выполнения заданий и создания ощущения успеха от их выполнения, сохраняя мотивацию для достижения цели [34]. Также известно, что хорошо про-



думанный, соответствующий возрасту образовательный медиаконтент является просоциальным средством, благодаря которому ребенок учится сопереживать и бороться с жестокостью, проявлять терпимость и уважение. Однако о том, что в действительности найти подобный контент становится крайне нелегко, упоминается не всегда.

Идея ранней цифровизации не является исключительно позитивной или негативной тенденцией современного мира, как и носители медиа не представляют собой устройства, заведомо приносящие пользу или же вред. Тот или иной характер воздействия цифровой среды формируется под влиянием множества факторов, большинство из которых освещается гораздо реже, нежели продолжительность экранного времяпрепровождения. В основном отрицательное влияние гаджетов или телевизора объясняется чрезмерным просмотром контента любой направленности. Данная статья также призвана расширить список привычных аспектов, имеющих значение в формировании пагубных последствий использования медиа детьми, и выдвинуть рекомендации для нивелирования отрицательного эффекта на их развитие.

Несмотря на стойкую популярность телевизионных передач среди младшего поколения, постепенно на смену им приходят мобильные альтернативы. Как заявляют разработчики в интернет-магазинах, детские образовательные приложения являются отличным инструментом получения знаний и навыков для всех возрастов, с их помощью дошкольники смогут научиться чтению и счету, а самые младшие пользователи цифровых технологий научатся различать цвета и формы. Однако зачастую вместо подтверждения рецензируемыми или внутренними отраслевыми исследованиями компании выбирают «сарафанное радио» родителей как способ рекламы [24] и доказательство эффективности собственной продукции. Дело в том, что родители, порой не осознавая особенно быстрый темп развития в первые годы жизни своего малыша, ошибочно приписывают передачам и приложениям успех очевидного и поступательного роста детских способностей.

Еще несколько лет назад общее количество образовательных программ, доступных для скачивания в магазинах приложений, достигало миллиарда, а целевой аудиторией более половины из них были указаны дети дошкольного возраста [13], что может навлечь на ложную мысль о существовании целых массивов ценной информации для них среди миллиона представленных игр. Однако количественный рост не сопровождается повышенным качеством [59]: в поисках лучшего способа полезно провести время для своего ребенка родители не всегда могут определить, что большинство предлагаемых продуктов из раздела «Образовательное» не имеет доказательств эффективности, что неудивительно – во внимание редко берутся рекомендации специалистов и установленные учебные программы. E. Liptrot с соавторами [39] выявила, что разработчики, пытаясь привлечь внимание взрослых, заботящихся о пользе приложений, могут использовать «модные» слова в карточках продуктов, связанные с обучением, без указания подробностей. Примером подобного в ее работе служит отметка «персонализации» у некоторых приложений.

Создатели многих детских игр не только вводят в заблуждение родителей, но и относятся к дошкольникам как к маленьким взрослым, не учитывая ряд уникальных особенностей, присущих этой возрастной группе [13]. Ярким примером может послужить пренебрежение уровнем сформированности мелкой моторики целевой аудитории в дизайне интерфейса – согласно теории когнитивного развития Ж. Пиаже [5], дети от 2 до 6 лет находятся в дооперационной стадии, в период которой



они лишь продолжают развивать моторные навыки, одновременно с чем объем информации, которую они способны умственно обработать, еще достаточно ограничен. Несмотря на это, M. M. Neumann и D. L. Neumann [49] было обнаружено, что в большинстве случаев приложения, нацеленные на данный возраст, содержали не более интуитивные функциональные сенсорные (касание, смахивание, перетаскивание и др.), а необоснованно сложные (масштабирование, перелистывание, двойное касание) жесты. Кроме того, даже в старшем дошкольном возрасте как пальцы, так и руки в целом еще недостаточно сильны [8] и небогатый опыт обращения с предметами не позволяет выполнять действия с экранными девайсами так же плавно и легко, как это дается взрослым. Еще одна особенность заключается в том, что далеко не каждый ребенок уже умеет читать, следовательно, дизайнерам следует учитывать ограничение текстового управления в пользу универсальных символов. Впрочем, в ходе работы S. Judge с соавторами [29] было отмечено, что довольно часто в подобных играх содержится чрезмерное количество текстовых сообщений. Таким образом, можно сделать обоснованный вывод: детские обучающие приложения повсеместно указывают неверный допустимый возрастной диапазон, в реальности являясь неадекватными ресурсами получения новых знаний для указанной ими возрастной группы. Кроме этого, далеко не каждое приложение, называющееся обучающим, было создано таким.

Более того, прибыль как неочевидную цель большинства детских медиа подчеркивает результат контент-анализа M. Meyer с соавторами [46]. Оказалось, что многие приложения, нацеленные на детей младше 5 лет, содержат навязчивую видеорекламу или предлагают посмотреть ее взамен за вознаграждение, что может повлиять на мотивацию и цели приложения для ребенка. Более того, наравне с рекламой и нерелевантными вознаграждениями, различные отвлекающие визуальные и звуковые эффекты были обнаружены как в бесплатных, так и платных приложениях, из чего можно сделать вывод, что оплата контента не гарантирует его повышенное качество. В случае же просмотра качественных телепередач с рекламой, были обнаружены нарушения внимания и исполнительного контроля, наступающие вследствие многократно повторяющегося цикла отвлечения и вновь сосредоточения внимания на экране [27; 48], в связи с чем у детей могут возникать трудности в связывании понятий и извлечения смысла из программ [60]. Однако в данном случае единственным негативным фактором ухудшения показателей являлись перерывы на рекламу, из чего следует вывод, что покупка подписки на качественные ТВ-сервисы может быть целесообразнее установки платных приложений.

Следующими аспектами, часто упускаемыми из виду как специалистами, так и родителями, стоит упомянуть фантастичность и быстросюжетность контента. Данные характеристики касаются в основном просмотра телепередач и видео в интернете, изначально не приносящего достаточно пользы из-за пассивного восприятия стимулов детьми. По мнению M. Vedenchikina и F. Borgonovi [61], ненормативная стимуляция, представляющая собой быстрый темп или нетипичную последовательность сюжета, влечет за собой появление проблем с вниманием и когнитивным контролем, даже если видео имеет образовательный характер. Британские же исследователи считают, что степень реалистичности может снижать негативное влияние, оказываемое на исполнительную функцию ребенка ускоренным темпом видео [30]. Одной из наиболее значимых работ в понимании воздействия второстепенных характеристик контента на детское развитие является серия экспериментов A. S. Lillard с соавторами

ми [36]. В ходе исследования детские шоу были разделены на быстрые/медленные, т. е. с насыщенными действиями эпизодами и быстрым развитием сюжета / с постепенным развитием событий и более сосредоточенными на персонажах сюжетными линиями и на реалистичные/фантастические. Просмотр дошкольниками фантастических передач, таких как *Little Einsteins*, *SpongeBob* и *Martha Speaks*, перед выполнением определенных заданий отрицательно отразился на показателях работы исполнительной функции детей, даже несмотря на медленный темп повествования. Согласно этому и последующим экспериментам авторами была выведена гипотеза. Она заключалась в том, что при просмотре нереалистичных сюжетов ресурсы внимания и обработки информации истощаются быстрее и их становится недостаточно для выполнения последующих задач исполнительной функции. Если после одноразового взаимодействия с подобным контентом возникает немедленный, краткосрочный «сбой», то многократное увлечение этими типами мультфильмов и передач может способствовать нарушению нормального развития системы обработки информации. Похожие выводы встречаются в более ранних исследованиях. К примеру, T. J. Buschman и E. K. Miller [11] было выявлено, что чем быстрее протекают события на экране, тем сложнее детям удерживать свое внимание и сосредотачиваться на содержании без ярких аудиовизуальных стимулов. K. Kostyrka-Allchorne с соавторами [30] также согласны с тем, что постоянная нагрузка стимулами ведет к повышенной отвлекаемости во время выполнения повседневных задач.

Несмотря на наличие вышеперечисленных аспектов, следует отметить следующие близкие по значению явления: гипотезу замещения и техноференцию. Первоначально в науке существовал только первый термин, который начал упоминаться исключительно в контексте просмотра телевидения около шестидесяти лет назад [54]. Утверждалось, что новое устройство отнимает у детей время, обычно отводимое на привычные занятия, впоследствии негативно отражаясь на физическом и психическом развитии [23]. Техноференция же рассматривается как ежедневные прерывания межличностных взаимодействий с другими людьми, которые происходят из-за цифровых и мобильных технологических устройств [43]. Изучение данной концепции началось лишь десять лет назад, однако уже сейчас существует достаточно большое количество доказательств того, что частое проведение времени у экрана существенно замедляет темп детского развития во всех сферах. Результаты недавней работы M. E. Brushe [10] продемонстрировали, что с каждой минутой, проведенной перед экраном в 36 месяцев, дети слышали от взрослого на шесть слов меньше, как и их диалог становился на 1 оборот короче. Более того, даже фоновой режим работы телевизора препятствует качественной длительной игре с игрушками и снижает не только количество, но и качество общения диады ребенок – родитель, что непременно сказывается на развитии как языка, так и навыков социального взаимодействия [52]. Также упадок общения во время просмотра телепрограмм контрастирует с достаточным количеством устного взаимодействия с родителем во время чтения книги или традиционной игры [32].

В результате исследования корковой активности у детей с помощью электроэнцефалографии (ЭЭГ) [33], было выдвинуто предположение о наличии связи между экранным времяпрепровождением и ухудшением работы исполнительной функции, так как общение, вытесняемое цифровой деятельностью из привычного образа жизни, является «ожидаемым опытом» и незаменимым условием ее формирования. В тот же период было установлено, что продолжительный контакт с медиа в до-



школьном возрасте влияет на структуру белого вещества в головном мозге, тем самым снижая показатели, связанные с формированием речи, обработкой зрительной информации и образным мышлением [28]. Согласно S. P. Suggate и P. Martzog [56], те дошкольники, что чаще обращаются к гаджетам, обладают худшими умственными образами при задаче мысленного сопоставления в сравнении со сверстниками. В рамках же отечественного эксперимента [6] было доказано, что регулярное чрезмерное экранное время снижает возможности зрительной памяти в старший дошкольный период: дети, тратившие на медиадевайсы более 2 часов в день, неправлялись с заданием на запоминание и воспроизведение зрительного образа так же хорошо, как это делали те, чье взаимодействие с гаджетами ограничивалось 30 минутами ежедневно. Что не менее важно, почти две трети детей первой группы, в соответствии с их возможностями зрительной памяти, обладали третьим уровнем готовности к школе, что обычно присуще детям с задержкой психического развития, в то время как во второй группе данный показатель не превысил 20 %.

Помимо социального, эмоционального и психологического дефицита, сенсорные экраны способны провоцировать и физический, а именно тактильный, дефицит. Согласно Ж. Пиаже [5] и последующим исследователям [25], осязание является основным способом взаимодействия и познания окружающей среды в первые два года жизни, естественный ход чего может нарушить раннее взаимодействие с гаджетами, уменьшая время и возможности малышей для получения разнообразного тактильного опыта. Как пример в рамках проекта по изучению связи между экранным времяпрепровождением и некоторыми аспектами детского развития был проведен следующий эксперимент. Малышам от полугода до трех лет требовалось исследовать кубик, каждая из сторон которого представляла собой определенный вид деятельности и требовала разной степени развития осязательных навыков. В ходе работы были обнаружены две взаимосвязанные особенности: чем больше ребенок проводил времени с экранными устройствами и был подвержен фоновому воздействию медиа в возрасте от 19 до 24 месяцев, тем чаще им были использованы менее сложные и менее актуальные стратегии для их возрастной группы (встряхивание и бросание), в то время как участники той же возрастной группы, ежедневно принимающие участие в большом количестве альтернативных занятий, чаще использовали самые сложные и соответствующие возрасту стратегии для познания физических свойств игрушки (нажатие и поворот). Ожидаемо, авторы проекта пришли к выводу, что раннее приобщение к сенсорным устройствам неблагоприятно влияет на сенсомоторное развитие первых лет жизни, т. е. провоцирует задержку освоения ими навыков исследования объектов.

Большинству родителей свойственно «доверять» гаджетам своего ребенка, когда он испытывает эмоциональные трудности и проявляет агрессию. В то же время, перекладывая на цифровые устройства задачу обучения эмоциональной саморегуляции, одну из своих основных задач воспитания [58], решающуюся непосредственно в общении с ребенком [12], родители рискуют усугубить поведенческие проблемы своих детей. В рамках тайваньского исследования [37] наблюдалось, что чем дольше малыши проводили времени за экраном, тем в большей степени проявлялись их проблемы с самоконтролем. Возможный выход из данной ситуации можно найти в работе P. Chakranon с соавторами [14], который обнаружил, что теплые взаимоотношения ребенка с мамой в первые 5 лет жизни не только предупреждают возникновение поведенческих проблем вследствие раннего знакомства с экранными



устройствами, но и сводят на нет уже появившиеся в условиях отсутствия близкого контакта с матерью.

Обладая преимущественно положительным мнением касательно цифровых технологий, родители могут ошибочно приписывать им ведущую роль в естественном успешном развитии своего ребенка, одновременно с этим не замечая, что избыточное экранное время снижает возможности его памяти, мышления, восприятия. Учитывая тот факт, что сниженные показатели данных когнитивных функций могут отрицательно повлиять на уровень готовности к школе, стоит придерживаться определенных правил взаимодействия с любым девайсом в дошкольном возрасте. Сейчас, когда человека повсюду окружает все больше источников медиа, становящихся необходимыми для повседневных задач, правильным решением будет не ограждать детей от цифрового мира, а поступательно знакомить их с его неограниченными возможностями. В первые годы жизни перед каждым малышом стоит множество задач – от овладения речью и основными моторными навыками до получения эмоционального и социального опыта, формирования теплых отношений с родителями и родственниками. Следовательно, важно предоставлять ему возможности для всестороннего развития, в том числе ограничивать контакт с гаджетами и пассивный просмотр телевидения, так как данное времяпрепровождение отнимает время и условия для индивидуального, но своевременного прогресса. Помимо соблюдения временных норм, стоит также обращать внимание на скорость повествования и степень реалистичности передачи или мультфильма вне зависимости от того, является контент образовательным или же развлекательным. Более того, стоит не забывать важности совместного просмотра передач и игры в приложении с последующим разъяснением со стороны взрослого любой новой информации, с приведением примеров из «реального» мира.

Подводя итоги, можно сказать, что до поступления в школу имеет значение не только потребление детьми качественного медиаконтента, но и его качественная организация родителями. В таком случае цифровые устройства могут стать мощным инструментом когнитивного развития и получения новых знаний.

Список источников

1. *Бучкова А. И.* Нейтрализация негативного воздействия цифровых устройств и интернета на детей до 11 лет // Социодинамика. 2024. № 12. С. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2024.12.72592>
2. *Выготский Л. С.* Мысление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 350 с.
3. *Ляо Я.* Цифровые медиа в гуманитарных исследованиях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25, № 1. С. 87–93.
4. *Николаева Е. И., Исаченкова М. Л.* Особенности использования гаджетов детьми до четырех лет по данным их родителей // Комплексные исследования детства. 2022. Т. 4, № 1. С. 32–53. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53>
5. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
6. *Семенова Л. Э., Семенова В. Э.* Особенности общей способности к учению 6–7-летних детей – активных пользователей электронных гаджетов // Системная психология и социология. 2020. № 1. С. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.03>
7. *Яковleva С. С., Максимова Л. И.* Оценка родителями роли гаджетов в воспитании детей дошкольного возраста // Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 3. С. 61–73.



8. Anthony L., Brown Q., Nias J., Tate B., Mohan S. Interaction and recognition challenges in interpreting children's touch and gesture input on mobile devices // ITS 2012 – Proceedings of the ACM conference on interactive tabletops and surfaces. USA: ACM, 2012. Pp. 225–234. DOI: <https://doi.org/10.1145/2396636.2396671>
9. Antrilli N. K., Wang S. Toddlers on touchscreens: immediate effects of gaming and physical activity on cognitive flexibility of 2.5-year-olds in the US // Journal of Children and Media. 2018. Vol. 12, Issue 4. Pp. 496–513. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1486332>
10. Brushe M. E., Haag D. G., Melhuish E. C., Reilly S., Gregory T. Screen Time and Parent-Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months // JAMA Pediatr. 2024. Vol. 178, Issue 4. Pp. 369–375. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>
11. Buschman T. J., Miller E. K. Top-down versus bottom-up control of attention in the prefrontal and posterior parietal cortices // Science (New York, N.Y.). 2007. Vol. 315. Pp. 1860–1862. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1138071>
12. Calkins S. D. Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1994. Vol. 59, Issue 2–3. Pp. 53–72. DOI: <https://doi.org/10.2307/1166138>
13. Callaghan M. N., Reich S. M. Are educational preschool apps designed to teach? An analysis of the app market // Learning, Media and Technology. 2018. Vol. 43, Issue 3. Pp. 280–293. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498355>
14. Chakranon P., Huang J. P., Au H. K. The importance of mother-child interaction on smart device usage and behavior outcomes among toddlers: a longitudinal study // Child Adolesc Psychiatry Ment Health. 2024. Vol. 18, Issue 79. Pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00772-6>
15. Chassiakos Y. L. R., Radesky J., Christakis D., Moreno M. A., Cross C. Children and Adolescents and Digital Media // Pediatrics. 2016. Vol. 138, Issue 5. Pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
16. Chen W., Adler J. L. Assessment of Screen Exposure in Young Children, 1997 to 2014 // JAMA Pediatrics. 2019. Vol. 173, Issue 4. Pp. 391–393. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5546>
17. Cingel D. P., Krcmar M. Predicting Media Use in Very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes // Communication Studies. 2013. Vol. 64, Issue 4. Pp. 374–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.770408>
18. Cristia A., Seidl A. Parental reports on touch screen use in early childhood // PLoS One. 2015. Vol. 10, Issue 6. Pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128338>
19. Dalope K. A., Woods L. J. Digital Media Use in Families: Theories and Strategies for Intervention // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2018. Vol. 27, Issue 2. Pp. 145–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.11.001>
20. Dore R. A., Logan J., Lin T. J., Purtell K. M., Justice L. Characteristics of Children's Media Use and Gains in Language and Literacy Skills // Front Psychol. 2020. Vol. 9, Issue 11. Pp. 22–24. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02224>
21. Ebbeck M., Yim H. Y. B., Chan Y. Singaporean Parents' Views of Their Young Children's Access and Use of Technological Devices // Childhood Educ. 2016. Vol. 44. Pp. 127–134. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0695-4>
22. Fisch S. M. Children's Learning From Educational Television: Sesame Street and Beyond. New York: Routledge, 2024. 280 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410610553>
23. Gadberry S. Effects of Restricting First Graders' TV-Viewing on Leisure Time Use, IQ Change, and Cognitive Style // Journal of Applied Developmental Psychology. 1980. Pp. 1–13. DOI: [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(80\)90061-1](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90061-1)
24. Garrison M., Christakis D. A. A teacher in the living room: Educational media for babies, toddlers, and preschoolers. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2005.



25. Gillioz E., Gentaz E., Lejeune F. The Effect of Screen Habits and Alternative Activities on Tactile Exploration Skills in 6- to 36-Month-Old Toddlers // Children. 2024. Vol. 11, Issue 8. Pp. 10–27. DOI: <https://doi.org/10.3390/children11081027>
26. Guinibert M. Defining digital media as a professional practice in New Zealand // Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online. 2021. Vol. 17, Issue 2. Pp. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/1177083X.2021.1960571>
27. Hudon T. M., Fennell C. T., Hoftyzer M. Quality not quantity of television viewing is associated with bilingual toddlers' vocabulary scores // Infant Behavior & Development. 2013. Vol. 36, Issue 2. Pp. 245–254. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.01.010>
28. Hutton J. S., Dudley J., Horowitz-Kraus T., DeWitt T., Holland S. K. Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children // JAMA Pediatrics. 2019. Vol. 174, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
29. Judge S., Floyd K., Jeffs T. Using mobile media devices and apps to promote young children's learning // Young children and families in the information age: Applications of Technology in Early Childhood. 2015. Vol. 12. Pp. 117–131. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9184-7_7
30. Kostyrka-Allchorne K., Cooper N. R., Simpson A. Disentangling the effects of video pace and story realism on children's attention and response inhibition // Cognitive Development. 2019. Vol. 49, Issue 40. Pp. 94–104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.12.003>
31. Krogh M. T., Egmore I., Stuart A. C., Madsen E. B., Haase T. W., Vaever M. S. A longitudinal examination of daily amounts of screen time and technofear in infants aged 2–11 months and associations with maternal sociodemographic factors // Infant Behavior and Development. 2021. Vol. 63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101543>
32. Lavigne H. J., Hanson K. G., Anderson D. R. The influence of television co viewing on parent language directed at toddlers // Journal of Applied Developmental Psychology. 2015. Vol. 36. Pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.004>
33. Law E. C., Han M. X., Lai Z., Lim S., Ong Z. Y., Ng V., Gabard-Durnam L. J., Wilkinson C. L., Levin A. R., Rifkin-Graboi A., Daniel L. M., Gluckman P. D., Chong Y. S., Meaney M. J., Nelson C. A. Associations Between Infant Screen Use, Electroencephalography Markers, and Cognitive Outcomes // JAMA Pediatrics. 2023. Vol. 177, Issue 3. Pp. 311–318. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5674>
34. Lérida-Ayala V., Aguilar-Parra J. M., Collado-Soler R., Alferez-Pastor M., Fernández-Campoy J. M., Luque-de la Rosa A. Internet and Video Games: Causes of Behavioral Disorders in Children and Teenagers // Children. 2023. Vol. 10, Issue 1. Pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10010086>
35. Levine L. E., Waite B. M., Bowman L. L., Kachinsky K. Mobile media use by infants and toddlers // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 94. Pp. 92–99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.045>
36. Lillard A. S., Li H., Boguszewski K. Television and Children's Executive Function // Advances in Child Development and Behavior. 2015. Vol. 48. Pp. 219–248. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.11.006>
37. Lin H. P., Chen K. L., Chou W., Yuan K. S., Yen S. Y., Chen Y. S., Chow J. C. Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers // Infant Behavior and Development. 2020. Vol. 58, Issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101424>
38. Linebarger D. L., Walker D. Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes // American Behavioral Scientist. 2005. Vol. 48, Issue 5. Pp. 624–645. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>
39. Liptrot E., Pearson H. A., Montazami A., Dubé A. K. Why This App? Comparing Parents' and Educators' Selection of High-Quality Educational Apps // Conference:

American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting 2024, At: Philadelphia, Pennsylvania. DOI: <https://doi.org/10.3102/2101465>

40. Lui K. Y. K., Hendry A., Fiske A., Dvergsdal H., Holmboe K. Associations between touchscreen exposure and hot and cool inhibitory control in 10-month-old infants // Infant Behavior and Development. 2021. Vol. 65. Pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101649>

41. Mann S., Calvin A., Lenhart A., Robb M. B. The Common Sense census: Media use by kids zero to eight. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2025. 38 p.

42. McClure E. R., Chentsova-Dutton Y. E., Barr R. F., Holochwost S. J., Parrott W. G. “Facetime doesn’t count”: Video chat as an exception to media restrictions for infants and toddlers // International Journal of Child-Computer Interaction. 2015. Vol. 6. Pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.02.002>

43. McDaniel B. T. “Technoference”: Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships // Family communication in the age of digital and social media. New York: Peter Lang Publishing, 2015. 24 p.

44. McNeill J., Howard S. J., Vella S. A., Cliff D. P. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers // Academic Pediatrics. 2019. Vol. 19, Issue 5. Pp. 520–528. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>

45. Medawar J., Tabullo Á. J., Gago-Galvagno L. G. Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement // British Journal of Developmental Psychology. 2023. Vol. 41, Issue 1. Pp. 13–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>

46. Meyer M., Adkins V., Yuan N., Weeks H. M., Chang Y. J., Radesky J. Advertising in Young Children's Apps: A Content Analysis // Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 2019. Vol. 40, Issue 1. Pp. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000622>

47. Moon J. H., Cho S. Y., Lim S. M., Roh J. H., Koh M. S., Kim Y. J., Nam E. Smart device usage in early childhood is differentially associated with fine motor and language development // Acta Paediatrica. 2019. Vol. 108, Issue 5. Pp. 903–910. DOI: <https://doi.org/10.1111/apa.14623>

48. Nathanson A. I., Aladé F., Sharp M. L., Rasmussen E. E., Christy K. The relation between television exposure and executive function among preschoolers // Dev. Psychol. 2014. Vol. 50. Pp. 1497–1506. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035714>

49. Neumann M. M., Neumann D. L. The use of touch-screen tablets at home and preschool to foster emergent literacy // Journal of Early Childhood Literacy. 2015. Vol. 17, Issue 2. Pp. 203–220. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>

50. O'Connor J., Fotakopoulou O. A threat to childhood innocence or the future of learning? Parents' perspectives on the use of touch-screen technology by 0–3 year-olds in the UK // Contemporary Issues in Early Childhood. 2016. Vol. 17, Issue 2. Pp. 235–247. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949116647290>

51. Paoletti M., Focaroli V., Pecora G., Barr R., Chiarotti F., Caravale B., Gasparini C., Sacco G., Gastaldi S., Addessi E., Bellagamba F. Maternal Media Use and Infant Media Exposure are Associated with Developmental Outcomes at 4 and 8 Months // Parenting. 2025. Vol. 25, Issue 1. Pp. 66–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2024.2437156>

52. Pempek T. A., Kirkorian H. L., Anderson D. R. The Effects of Background Television on the Quantity and Quality of Child-Directed Speech by Parents // Journal of Children and Media. 2014. Vol. 8, Issue 3. Pp. 211–222. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.920715>

53. Schiele T., Edelsbrunner P., Mues A., Birtwistle E., Wirth A., Niklas F. The effectiveness of game-based literacy app learning in preschool children from diverse backgrounds // Learning and Individual Differences. 2025. Vol. 117. Pp. 102–579. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102579>



54. Schramm W., Lyle J., Parker E. B. Television in the Lives of Our Children. Stanford University Press, Stanford, Calif., 1961. 324 p.
55. Schwarz S., Krafft H., Maurer T., Lange S., Schemmer J., Fischbach T., Emgenbroich A., Monks S., Hubmann M., Martin D. Screen Time, Nature, and Development: Baseline of the Randomized Controlled Study “Screen-free till 3” // *Developmental Science*. 2025. Vol. 28, Issue 1. Pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.13578>
56. Suggate S. P., Martzog P. Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later // *Early Child Development and Care*. 2021. Vol. 192, Issue 10. Pp. 1659–1672. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1924164>
57. Sundqvist A., Koch F. S., Thornberg U. B., Barr R., Heimann M. Growing Up in a Digital World – Digital Media and the Association with the Child’s Language Development at Two Years of Age // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569920>
58. Thompson R. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. Vol. 59. Pp. 25–52. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
59. Vaiopoulou J., Papadakis S., Sifaki E. Classification and evaluation of educational apps for early childhood: Security matters // *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28, Issue 3. Pp. 2547–2578. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11289-w>
60. Valkenburg P. M., Vroome M. Developmental changes in infants’ and toddlers’ attention to television entertainment // *Communication Research*. 2004. Vol. 31, Issue 3. Pp. 288–311. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093650204263435>
61. Vedeckina M., Borgonovi F. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155>
62. Wright J. C., Huston A. C., Murphy K. C., Peters M., Piñon M., Scantlin R., Kotler J. The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: the early window project // *Child Dev*. 2001. Vol. 72, Issue 5. Pp. 1347–1366. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00352>

References

1. Buchkova A. I. Neutralization of the Negative Impact of Digital Devices and the Internet on Children Under 11 Years of Age. *Sociodynamics*, 2024, no. 12, pp. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2024.12.72592> 2. (In Russian)
2. Vygotsky L. S. *Thinking and speech*. Moscow: Labirint Publ., 1999, 350 p. (In Russian)
3. Liao Ya. Digital Media in Humanities Research. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, 2023, vol. 25, issue 1, pp. 87–93. (In Russian)
4. Nikolaeva E. I., Isachenkova M. L. Features of Gadget Use by Children Under Four According to Their Parents. *Comprehensive Studies of Childhood*, 2022, vol. 4, issue 1, pp. 32–53. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53> (In Russian)
5. Piage J. *Psychology of Intelligence*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2004, 192 p. (In Russian)
6. Semenova L. E., Semenova V. E. Features of the General Learning Ability of 6–7-Year-Old Children – Active Users of Electronic Gadgets. *Systems Psychology and Sociology*, 2020, no. 1, pp. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.03> (In Russian)
7. Yakovleva S. S., Maksimova L. I. Parents’ Assessment of the Role of Gadgets in the Education of Preschool Children. *Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2024, no. 3, pp. 61–73. (In Russian)

8. Anthony L., Brown Q., Nias J., Tate B., Mohan S. Interaction and Recognition Challenges in Interpreting Children's Touch and Gesture Input on Mobile Devices. *ITS 2012 – Proceedings of the ACM Conference on Interactive Tabletops and Surfaces*. USA: ACM, 2012, pp. 225–234. DOI: <https://doi.org/10.1145/2396636.2396671>
9. Antrilli N. K., Wang S. Toddlers on Touchscreens: Immediate Effects of Gaming and Physical Activity on Cognitive Flexibility of 2.5-year-olds in the US. *Journal of Children and Media*, 2018, vol. 12, issue 4, pp. 496–513. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1486332>
10. Brushe M. E., Haag D. G., Melhuish E. C., Reilly S., Gregory T. Screen Time and Parent-Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months. *JAMA Pediatrics*, 2024, vol. 178, issue 4, pp. 369–375. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>
11. Buschman T. J., Miller E. K. Top-down Versus Bottom-up Control of Attention in the Prefrontal and Posterior Parietal Cortices. *Science (New York, N.Y.)*, 2007, vol. 315, pp. 1860–1862. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1138071>
12. Calkins S. D. Origins and Outcomes of Individual Differences in Emotion Regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994, vol. 59, issue 2–3, pp. 53–72. DOI: <https://doi.org/10.2307/1166138>
13. Callaghan M. N., Reich S. M. Are Educational Preschool Apps Designed to Teach? An Analysis of the App Market. *Learning, Media and Technology*, 2018, vol. 43, issue 3, pp. 280–293. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498355>
14. Chakranon P., Huang J. P., Au H. K. The Importance of Mother-Child Interaction on Smart Device Usage and Behavior Outcomes Among Toddlers: A Longitudinal Study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 2024, vol. 18, issue 79, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00772-6>
15. Chassiakos Y. L. R., Radesky J., Christakis D., Moreno M. A., Cross C. Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, 2016, vol. 138, issue 5, pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
16. Chen W., Adler J. L. Assessment of Screen Exposure in Young Children, 1997 to 2014. *JAMA Pediatrics*, 2019, vol. 173, issue 4, pp. 391–393. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5546>
17. Cingel D. P., Krcmar M. Predicting Media Use in Very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes. *Communication Studies*, 2013, vol. 64, issue 4, pp. 374–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.770408>
18. Cristia A., Seidl A. Parental Reports on Touch Screen Use in Early Childhood. *PLoS One*, 2015, vol. 10, issue 6, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128338>
19. Dalope K. A., Woods L. J. Digital Media Use in Families: Theories and Strategies for Intervention. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2018, vol. 27, issue 2, pp. 145–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.11.001>
20. Dore R. A., Logan J., Lin T. J., Purtell K. M., Justice L. Characteristics of Children's Media Use and Gains in Language and Literacy Skills. *Front Psychol*, 2020, vol. 9, issue 11, pp. 22–24. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02224>
21. Ebbeck M., Yim H. Y. B., Chan Y. Singaporean Parents' Views of Their Young Children's Access and Use of Technological Devices. *Childhood Education*, 2016, vol. 44, pp. 127–134. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0695-4>
22. Fisch S. M. *Children's Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond*. New York: Routledge Publ., 2024, 280 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410610553>
23. Gadberry S. Effects of Restricting First Graders' TV-Viewing on Leisure Time Use, IQ Change, and Cognitive Style. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1980, pp. 1–13. DOI: [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(80\)90061-1](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90061-1)
24. Garrison M., Christakis D. A. *A teacher in the living room: Educational media for babies, toddlers, and preschoolers*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2005.



25. Gillioz E., Gentaz E., Lejeune F. The Effect of Screen Habits and Alternative Activities on Tactile Exploration Skills in 6- to 36-Month-Old Toddlers. *Children*, 2024, vol. 11, issue 8, pp. 10–27. DOI: <https://doi.org/10.3390/children11081027>
26. Guinibert M. Defining Digital Media as a Professional Practice in New Zealand. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 2021, vol. 17, issue 2, pp. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/1177083X.2021.1960571>
27. Hudon T. M., Fennell C. T., Hoftyzer M. Quality not Quantity of Television Viewing is Associated with Bilingual Toddlers' Vocabulary Scores. *Infant Behavior & Development*, 2013, vol. 36, issue 2, pp. 245–254. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.01.010>
28. Hutton J. S., Dudley J., Horowitz-Kraus T., DeWitt T., Holland S. K. Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA Pediatrics*, 2019, vol. 174, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
29. Judge S., Floyd K., Jeffs T. Using Mobile Media Devices and Apps to Promote Young Children's Learning. *Young children and families in the information age: Applications of Technology in Early Childhood*, 2015, vol. 12, pp. 117–131. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9184-7_7
30. Kostyrka-Allchorne K., Cooper N. R., Simpson A. Disentangling the Effects of Video Pace and Story Realism on Children's Attention and Response Inhibition. *Cognitive Development*, 2019, vol. 49, issue 40, pp. 94–104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.12.003>
31. Krogh M. T., Egmore I., Stuart A. C., Madsen E. B., Haase T. W., Vaever M. S. A Longitudinal Examination of Daily Amounts of Screen Time and Technoference in Infants Aged 2–11 Months and Associations with Maternal Sociodemographic Factors. *Infant Behavior and Development*, 2021, vol. 63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101543>
32. Lavigne H. J., Hanson K. G., Anderson D. R. The Influence of Television co Viewing on Parent Language Directed at Toddlers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015, vol. 36, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.004>
33. Law E. C., Han M. X., Lai Z., Lim S., Ong Z. Y., Ng V., Gabard-Durnam L. J., Wilkinson C. L., Levin A. R., Rifkin-Graboi A., Daniel L. M., Gluckman P. D., Chong Y. S., Meaney M. J., Nelson C. A. Associations Between Infant Screen Use, Electroencephalography Markers, and Cognitive Outcomes. *JAMA Pediatrics*, 2023, vol. 177, issue 3, pp. 311–318. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5674>
34. Lérida-Ayala V., Aguilar-Parra J. M., Collado-Soler R., Alférez-Pastor M., Fernández-Campoy J. M., Luque-de la Rosa A. Internet and Video Games: Causes of Behavioral Disorders in Children and Teenagers. *Children*, 2023, vol. 10, issue 1, pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10010086>
35. Levine L. E., Waite B. M., Bowman L. L., Kachinsky K. Mobile Media use by Infants and Toddlers. *Computers in Human Behavior*, 2019, vol. 94, pp. 92–99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.045>
36. Lillard A. S., Li H., Boguszewski K. Television and Children's Executive Function. *Advances in Child Development and Behavior*, 2015, vol. 48, pp. 219–248. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.11.006>
37. Lin H. P., Chen K. L., Chou W., Yuan K. S., Yen S. Y., Chen Y. S., Chow J. C. Prolonged Touch Screen Device Usage is Associated with Emotional and Behavioral Problems, but not Language Delay, in Toddlers. *Infant Behavior and Development*, 2020, vol. 58, issue 5, pp. 101–424. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101424>
38. Linebarger D. L., Walker D. Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes. *American Behavioral Scientist*, 2005, vol. 48, issue 5, pp. 624–645. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>

39. Liptrot E., Pearson H. A., Montazami A., Dubé A. K. Why This App? Comparing Parents' and Educators' Selection of High-Quality Educational Apps. *Conference: American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting* 2024, At: Philadelphia, Pennsylvania. DOI: <https://doi.org/10.3102/2101465>
40. Lui K. Y. K., Hendry A., Fiske A., Dvergsdal H., Holmboe K. Associations Between Touchscreen Exposure and Hot and Cool Inhibitory Control in 10-month-old Infants. *Infant Behavior and Development*, 2021, vol. 65, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101649>
41. Mann S., Calvin A., Lenhart A., Robb M. B. *The Common-Sense census: Media use by kids zero to eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media Publ., 2025, 38p.
42. McClure E. R., Chentsova-Dutton Y. E., Barr R. F., Holochwost S. J., Parrott W. G. "Facetime doesn't count": Video Chat as an Exception to Media Restrictions for Infants and Toddlers. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2015, vol. 6, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.02.002>
43. McDaniel B. T. "Technoference": Everyday intrusions and Interruptions of Technology in Couple and Family Relationships. *Family Communication in the age of Digital and Social Media*. New York: Peter Lang Publishing, 2015, 24 p.
44. McNeill J., Howard S. J., Vella S. A., Cliff D. P. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *Academic Pediatrics*, 2019, vol. 19, issue 5, pp. 520–528. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>
45. Medawar J., Tabullo Á. J., Gago-Galvagno L. G. Early Language Outcomes in Argentinean Toddlers: Associations with Home Literacy, Screen Exposure and Joint Media Engagement. *British Journal of Developmental Psychology*, 2023, vol. 41, issue 1, pp. 13–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>
46. Meyer M., Adkins V., Yuan N., Weeks H. M., Chang Y. J., Radesky J. Advertising in Young Children's Apps: A Content Analysis. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2019, vol. 40, issue 1, pp. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000622>
47. Moon J. H., Cho S. Y., Lim S. M., Roh J. H., Koh M. S., Kim Y. J., Nam E. Smart Device Usage in Early Childhood is Differentially Associated with Fine Motor and Language Development. *Acta Paediatrica*, 2019, vol. 108, issue 5, pp. 903–910. DOI: <https://doi.org/10.1111/apa.14623>
48. Nathanson A. I., Aladé F., Sharp M. L., Rasmussen E. E., Christy K. The Relation Between Television Exposure and Executive Function Among Preschoolers. *Developmental Psychol*, 2014, vol. 50, pp. 1497–1506. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035714>
49. Neumann M. M., Neumann D. L. The Use of Touch-screen Tablets at Home and Pre-school to Foster Emergent Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2015, vol. 17, issue 2, pp. 203–220. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
50. O'Connor J., Fotakopoulou O. A Threat to Childhood Innocence or the Future of Learning? Parents' Perspectives on the use of Touch-screen Technology by 0–3-year-olds in the UK. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2016, vol. 17, issue 2, pp. 235–247. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949116647290>
51. Paoletti M., Focaroli V., Pecora G., Barr R., Chiarotti F., Caravale B., Gasparini C., Sacco G., Gastaldi S., Addessi E., Bellagamba F. Maternal Media Use and Infant Media Exposure are Associated with Developmental Outcomes at 4 and 8 Months. *Parenting*, 2025, vol. 25, issue 1, pp. 66–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2024.2437156>
52. Pempek T. A., Kirkorian H. L., Anderson D. R. The Effects of Background Television on the Quantity and Quality of Child-Directed Speech by Parents. *Journal of Children and Media*, 2014, vol. 8, issue 3, pp. 211–222. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.920715>



53. Schiele T., Edelsbrunner P., Mues A., Birtwistle E., Wirth A., Niklas F. The Effectiveness of Game-based Literacy App Learning in Preschool Children from Diverse Backgrounds. *Learning and Individual Differences*, 2025, vol. 117, pp. 102–579. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102579>
54. Schramm W., Lyle J., Parker E. B. *Television in the Lives of Our Children*. Stanford University Press, Stanford, Calif., Publ., 1961, 324 p.
55. Schwarz S., Krafft H., Maurer T., Lange S., Schemmer J., Fischbach T., Emgenbroich A., Monks S., Hubmann M., Martin D. Screen Time, Nature, and Development: Baseline of the Randomized Controlled Study “Screen-free till 3”. *Developmental Science*, 2025, vol. 28, issue 1, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.13578>
56. Suggate S. P., Martzog P. Preschool Screen-media Usage Predicts Mental Imagery Two Years Later. *Early Child Development and Care*, 2021, vol. 192, issue 10, pp. 1659–1672. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1924164>
57. Sundqvist A., Koch F. S., Thornberg U. B., Barr R., Heimann M. Growing Up in a Digital World – Digital Media and the Association with the Child’s Language Development at Two Years of Age. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569920>
58. Thompson R. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994, vol. 59, pp. 25–52. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
59. Vaiopoulou J., Papadakis S., Sifaki E. Classification and Evaluation of Educational Apps for Early Childhood: Security Matters. *Education and Information Technologies*, 2023, vol. 28, issue 3, pp. 2547–2578. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11289-w>
60. Valkenburg P. M., Vroome M. Developmental Changes in Infants’ and Toddlers’ Attention to Television Entertainment. *Communication Research*, 2004, vol. 31, issue 3, pp. 288–311. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093650204263435>
61. Vedeckhina M., Borgonovi F. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155>
62. Wright J. C., Huston A. C., Murphy K. C., Peters M., Piñon M., Scantlin R., Kotler J. The Relations of Early Television Viewing to School Readiness and Vocabulary of Children from Low-income Families: The Early Window Project. *Child Development*, 2001, vol. 72, issue 5, pp. 1347–1366. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00352>

Информация об авторах

Елистратова Диана Эдуардовна – соискатель ученой степени кандидата наук, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Бунина Елизавета Валерьевна – студент 2 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, bunina_liza@inbox.ru

Information about the Authors

Diana E. Elistratova – Candidate for the degree of candidate of sciences, Senior lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Elizaveta V. Bunina – 2th-year Student, Direction « Special (Defectology) Education », Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, bunina_liza@inbox.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 30.09.2025

Одобрена после рецензирования: 01.11.2025

Принята к публикации: 25.11.2025

Received: 30.09.2025

Approved after peer review: 01.11.2025

Accepted for publication: 25.11.2025



Обзорная статья

УДК 159.922.7+159.925

DOI: 10.15293/2312-1580.2504.03

Нейропсихологические основы исследования мышления подростков с парциальной несформированностью высших психических функций: теоретический обзор

Машаров Григорий Владимирович¹, Кожемякина Ольга Александровна²

¹*Средняя общеобразовательная школа № 143, г. Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье анализируются нейропсихологические аспекты исследования мышления подростков с парциальной несформированностью высших психических функций. Особое внимание уделено обзору отечественных и зарубежных исследований. В работе систематизированы теоретические основы изучения мышления в онтогенезе, выявлены нейрофизиологические и нейрохимические особенности, влияющие на развитие когнитивных процессов. Автор приходит к выводу, что полученные данные о роли особенностей функционирования различных областей мозга позволяют оптимизировать индивидуальные подходы к обучению, применять адаптированные методики диагностики и коррекции, а также внедрять персонализированные тренинги, направленные на развитие абстрактно-логического мышления и исполнительных функций.

Ключевые слова: подростковый возраст; мышление; когнитивные процессы; парциальная несформированность высших психических функций; психологическая диагностика высших психических функций.

Для цитирования: Машаров Г. В., Кожемякина О. А. Нейропсихологические основы исследования мышления подростков с парциальной несформированностью высших психических функций: теоретический обзор // СМАЛЬТА. 2025. № 4. С. 34–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.03>

Review Article

Neuropsychological Foundations Research of the Study of Thinking in Adolescents with Partial Underdevelopment of Higher Mental Functions: a Theoretical Review

Grigoriy V. Masharov¹, Olga A. Kozhemyakina²

¹*Secondary School No. 143, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article analyzes the neuropsychological aspects of studying the thinking of adolescents with partial underdevelopment of higher mental functions. Special attention



is paid to the review of domestic and foreign research. Within the framework of the study, the theoretical foundations of studying thinking in ontogeny are systematized, and neurophysiological and neurochemical features affecting the development of cognitive processes are identified. The author concludes that the obtained data on the role of the functioning features of different brain regions allow optimizing individual approaches to learning, applying adapted diagnostic and corrective methods, as well as implementing personalized training aimed at developing abstract-logical thinking and executive functions.

Keywords: adolescence; thinking; cognitive processes; partial underdevelopment of higher mental functions; psychological diagnostics of higher mental functions.

For Citation: Masharov G. V., Kozhemyakina O. A. Neuropsychological Foundations Research of the Study of Thinking in Adolescents with Partial Underdevelopment of Higher Mental Functions: a Theoretical Review. *SMALTA*, 2025, no. 4, pp. 00–00. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.03>

Рост числа учащихся с парциальной несформированностью высших психических функций, обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам для детей с задержкой психического развития, недостаточная эффективность традиционных методов коррекции мышления, а также потенциал нейросетевых технологий для персонализированного подхода к развитию высших психических функций – все это определяет актуальность данного исследования на нескольких уровнях.

Для государства и общества проблема коррекции мышления подростков с парциальной несформированностью высших психических функций (ВПФ) связана с необходимостью обеспечения равных образовательных возможностей и снижения социально-экономических рисков. Успешная социализация таких учащихся способствует сокращению затрат на поддержку лиц с когнитивными нарушениями в будущем, а также формированию инклюзивного общества, где каждый гражданин важен и может реализовать свой потенциал.

Для системы образования разработка инновационных методов на основе нейросетевых технологий отвечает задачам цифровой трансформации, заявленным в национальных проектах. Внедрение адаптивных алгоритмов позволяет не только повысить качество коррекционной работы, но и создать прецедент для масштабирования подобных практик в других образовательных учреждениях.

Для учащихся с парциальной несформированностью ВПФ исследование имеет ключевое значение, так как направлено на преодоление барьеров в освоении учебных программ и формировании жизненно важных навыков. Персонализация коррекции через нейросети обеспечивает учет индивидуальных нейрокогнитивных профилей, что повышает мотивацию и снижает риски школьной дезадаптации.

Таким образом, исследование объединяет социальный запрос на инклюзию, технологические возможности искусственного интеллекта и практические потребности специальной педагогики, делая его значимым как для науки, так и для общества в целом.

Согласно данным, до 40 % подростков с парциальной несформированностью ВПФ сталкиваются с трудностями в освоении абстрактно-логических операций, что негативно влияет на их академическую успеваемость и социальную адаптацию [8]. Традиционные методы коррекции, как отмечает Н. К. Корсакова с соавторами [8], нередко не учитывают нейрокогнитивную гетерогенность данной категории учащихся, что ограничивает их эффективность.



Внедрение нейросетевых технологий, таких как адаптивные тренажеры и системы искусственного интеллекта, открывает новые возможности для персонализации обучения. Развитие цифровых технологий активно изменяет традиционные когнитивные процессы человека [2]. Однако, как подчеркивает В. А. Терехов [18], их применение в специальной педагогике требует методологического обоснования, учитывая специфику российского образовательного контекста.

На сегодняшний день существует противоречие между потребностью в современных методах коррекции мышления у подростков с парциальной несформированностью ВПФ и недостаточной изученностью мышления подростков этой категории с опорой на нейробиологические исследования.

Проблема исследования: какие нейропсихологические особенности мышления у подростков с парциальной несформированностью ВПФ влияют на результаты коррекционной работы.

В связи с обозначенной проблемой сформулирована цель статьи – обзор отечественных и зарубежных источников по проблеме нейропсихологических особенностей мышления подростков с парциальной несформированностью ВПФ.

Теоретико-методологическая основа: положение о формировании высших психических функций посредством интериоризации культурных инструментов (Л. С. Выготский [3]); концепция ведущей роли деятельности в развитии личности и сознания (А. Н. Леонтьев [11]); принцип единства сознания и деятельности, а также принцип детерминизма (С. Л. Рубинштейн [16]); нейропсихологическая модель трех функциональных блоков мозга (А. Р. Лuria [12]); современные нейробиологические представления о роли нейропластичности, нейромедиаторов и молекулярных механизмов памяти (BDNF, LTP, дофаминовая система) [26].

В данной работе использовался комплекс методов исследования:

– анализ научной литературы – проводился системный обзор современных отечественных и зарубежных источников по проблеме формирования мышления у подростков с парциальной несформированностью ВПФ [5; 6];

– сравнение и обобщение данных – осуществлялось сопоставление различных подходов к пониманию механизмов интериоризации, особенностей онтогенеза мышления и роли нейробиологических факторов в его формировании;

– критический анализ методологических оснований позволил выделить ключевые теоретико-методологические положения, составляющие основу для дальнейшей разработки модели коррекции мышления с использованием нейросетевых технологий.

Особенности формирования мышления в онтогенезе у детей с парциальной несформированностью ВПФ представляют особый исследовательский интерес. Такие дети отличаются неравномерным темпом развития отдельных сфер когнитивной деятельности, что создает дополнительные трудности в обучении и социализации [8]. А. И. Андриашина и Л. А. Тишина [1] указывают, что раннее детство характеризуется формированием базовых элементов мышления, таких как способность к восприятию окружающей действительности, предметным действиям и первым попыткам осознанного контроля поведения. Однако у детей с указанными расстройствами наблюдается отставание в инициации действий, трудности адаптации к новым условиям и недостаточное развитие механизмов концентрации внимания [7].

В дошкольном периоде важное значение приобретает символическая игра и активное воображение, служащие основой для последующего интеллектуального ро-

ста. Тем не менее малыши с дефицитом ВПФ чаще всего ограничены в разнообразии игровой деятельности, демонстрируют повторяемость поведенческих реакций и страдают от недостатка гибкости мышления [14].

Переход к школьному возрасту сопровождается значительным повышением нагрузки на исполнительные функции мозга, поскольку возрастает необходимость планировать действия, контролировать собственное поведение и усваивать учебный материал. Именно здесь становятся очевидны серьезные ограничения: низкая продуктивность интеллектуальной деятельности, недостаток стратегичности, слабые навыки самокоррекции [8].

Патогенез указанных нарушений связан с особенностями созревания церебральных структур, ответственными за регуляции ВПФ. Чаще всего страдает функционирование фронтальных отделов коры больших полушарий, обеспечивающих интеграцию информации, целеполагание и оперативную память.

Учащиеся 7–9 классов с парциальной несформированностью ВПФ характеризуются особым типом мышления, демонстрируют уникальный когнитивный профиль, где доминирование конкретно-образного мышления сочетается с дефицитом абстрактно-логических операций, что подтверждается исследованиями нейропсихологов, включая работы В. В. Лебединского [10] и Л.С. Цветковой [19]. У таких учащихся мыслительные операции нередко фрагментарны и поверхностны, преобладают конкретно-образные компоненты, часто встречаются трудности в построении умозаключений, установлении причинно-следственных связей, классификации объектов и понятий. Усвоение учебного материала осложняется низким уровнем автоматизации мыслительных операций, слабостью активного внимания и оперативной памяти [17].

Наблюдается слабость аналитико-синтетической деятельности, сложности в осуществлении сравнения, обобщения и выделения существенных признаков объектов. Умственная работоспособность отличается нестабильностью, быстрым утомлением и низкой эффективностью решения учебных задач. Им присущи ограниченный объем активной памяти, невысокая концентрация внимания, тенденция избегать интеллектуально напряженных видов деятельности.

В пубертатный период формируется «когнитивный разрыв»: механическое запоминание не компенсирует дефицит абстрактного мышления, что усугубляет учебные трудности [10]. В. Л. Ефимова [5] отмечает, что нейробиологические причины включают задержку миелинизации ассоциативных волокон и дисбаланс нейромедиаторов (ацетилхолин, ГАМК). По результатам исследования R. J. Barry, A. R. Clarke, S. J. Johnstone [20], атипичные паттерны ЭЭГ с преобладанием тета-ритма в лобных отведениях выявлены у 40 % подростков. При этом сохраняется потенциальная возможность развития, но требует специализированных педагогических воздействий и индивидуальных коррекционных мероприятий.

Парциальная несформированность ВПФ у учащихся 7–9 классов проявляется в неравномерном развитии компонентов психической деятельности, что приводит к специфическим особенностям мышления. Эти особенности характеризуются качественными отклонениями в когнитивных процессах по сравнению с нормотипичными сверстниками. Отмечается мозаичность развития ВПФ. У детей с парциальной несформированностью ВПФ наблюдается сочетание сохранных и дефицитарных когнитивных функций. Например, развитая память может сочетаться с нарушениями регуляторных процессов. Это ведет к фрагментарности мышления: при решении



задачи учащиеся не способны интегрировать информацию из разных областей, что усложняет выполнение комплексных заданий [9].

Исследователи отмечают дефицит регуляторных функций [6]. Недостаток произвольного контроля и планирования проявляется в импульсивности и неспособности к самокоррекции. В мышлении это выражается в отсутствии последовательного анализа условий, переключения стратегий и оценки результатов. Ряд исследователей отмечают, что несформированность регуляторных компонентов ВПФ снижает критический анализ собственных действий у детей [7; 15].

Также наблюдаем нарушения пространственных и вербальных представлений [32]. Дефицит пространственного мышления затрудняет понимание геометрических задач и графических материалов. Вербально-логический компонент также нарушен: учащиеся испытывают трудности с построением умозаключений, абстрактными категориями и сложными речевыми конструкциями. Это замедляет переход к формально-логическому мышлению, типичному для подросткового возраста [10].

При этом наблюдаем особенности памяти и внимания. Снижение объема оперативной памяти и неустойчивость внимания приводят к потере промежуточных данных при решении многошаговых задач. Это снижает продуктивность мыслительного процесса [10; 33].

Теоретические позиции исследователей:

– Н. М. Пылаева и Т. В. Ахутина [15] связывают парциальную несформированность ВПФ с функциональной незрелостью лобных долей мозга, ответственных за регуляцию деятельности. Это объясняет, почему у таких детей «страдает организация действий, а не сам интеллект» [15];

– А. В. Садыкова [17] подчеркивает критичность дефицитов ВПФ в подростковом возрасте, когда требования к абстрактному мышлению и саморегуляции «возрастают экспоненциально» [17];

– К. С. Лебединский [10] акцентирует роль социальной среды: «Неравномерность развития ВПФ усугубляется в неадаптированной образовательной системе» [16].

П. Я Гальперин [4] и А. Н. Леонтьев [11] утверждают, что нейropsихологические исследования позволяют выявить структурные и функциональные основы когнитивных нарушений, что необходимо для разработки коррекционных программ.

У подростков с парциальной несформированностью ВПФ, как отмечает Н. Г. Манелис [13], наблюдается дисфункция префронтальной коры, что приводит к дефициту регуляторных функций: снижению способности к абстрактному мышлению и импульсивности.

У учащихся 7–9 классов с парциальной несформированностью ВПФ наблюдается задержка созревания коры, особенно в префронтальной области, уменьшение толщины коры на 0,2 мм в лобных долях (коррелирует с дефицитом абстрактного мышления). Отмечаются нарушения миелинизации в лобно-теменных путях, замедляющие передачу информации между полушариями. Как подчеркивает R. D. Fields [27], белое вещество играет ключевую роль в интеграции когнитивных процессов: «Дефицит миелинизации в лобно-теменных путях нарушает синхронизацию нейрональной активности, необходимую для решения сложных задач» [27, p. 359].

Также отмечаются нарушения в мозжечке, влияющие на автоматизацию навыков (например, замедленная обработка последовательностей объясняет трудности усвоения математических алгоритмов) [21; 26; 28; 29; 35].



У таких детей отмечают дефицит тета- (4–7 Гц) и бета-ритмов (13–30 Гц) в лобных отведениях, выявленный на ЭЭГ. Все это отражает нарушение внимания и рабочей памяти. Эти ритмы критичны для когнитивной нагрузки, так как синхронизируют активность нейронов при выполнении сложных задач [20].

Дофаминовая система также страдает. Снижение плотности D2-рецепторов в стриатуме на 15–20 % [31] нарушает мезокортикальный путь, ответственный за мотивацию и когнитивный контроль. Это подтверждается данными ПЭТ-исследований: дефицит дофаминовой передачи в мезокортикальном пути коррелирует с трудностями в регуляции поведения и решении задач, требующих планирования.

Ключевые данные, которые мы имеем по результатам N. D. Volkow с соавторами [37]: снижение уровня D2-рецепторов в стриатуме на 15–20 % по сравнению с нормой, нарушение функции префронтальной коры из-за недостаточной дофаминовой модуляции.

J. M. Fuster [28] указывает, что снижение способности нейронов к обучению и адаптации связано с дисфункцией синаптической пластичности, у детей с парциальной несформированностью ВПФ нарушены молекулярные механизмы, лежащие в основе LTP. Автор отмечает, что «дефицит NMDA-рецепторов в гиппокампе и коре приводит к замедленному формированию долговременных воспоминаний» [28, р. 2052].

Снижение способности нейронов к обучению и адаптации напрямую коррелирует с нарушениями синаптической пластичности – фундаментального свойства мозга, обеспечивающего изменение силы связей между нейронами в ответ на опыт [34]. Основой этого процесса является долговременная потенциация (LTP) – усиление синаптической передачи при повторяющейся стимуляции, которая лежит в основе формирования памяти и навыков. У детей с парциальной несформированностью ВПФ, таких как речь, логическое мышление или произвольное внимание, ключевой проблемой становится дисфункция молекулярных механизмов LTP [28]. Например, дефицит NMDA-рецепторов – особых белковых структур на мембране нейронов – нарушает процессы ионного обмена (в частности, поток кальция), необходимые для закрепления новых нейронных связей. Это подтверждается исследованиями гиппокампа – области мозга, критической для консолидации памяти: у таких детей даже после многократного повторения информации не формируются устойчивые нейронные ансамбли, что приводит к фрагментарному усвоению знаний [33].

Интересно, что NMDA-рецепторы действуют как «молекулярные переключатели»: их активация требует одновременного связывания глутамата (нейромедиатора) и деполяризации постсинаптической мембранны. Такая двойная система гарантирует, что LTP запускается только при значимой активности, например в процессе целенаправленного обучения или эмоционально окрашенного события [22; 36]. Однако при их недостатке даже интенсивная стимуляция не вызывает достаточного притока ионов кальция, которые активируют внутриклеточные каскады (например, протеинкиназы), ответственные за структурные изменения синапсов – рост новых дендритных шипиков или увеличение числа везикул с нейромедиаторами. В результате нейросети остаются ригидными, а обучение замедляется, что особенно заметно в когнитивно-насыщенных задачах, требующих абстрактного мышления.

Для детей с парциальной несформированностью ВПФ это создает порочный круг: дефицит синаптической пластичности ограничивает усвоение культурных ин-



струментов (языка, математических символов), которые, по Л. С. Выготскому [3], должны интериоризироваться через социальное взаимодействие.

Например, ребенок, неспособный быстро формировать ассоциации между словом «число» и абстрактным понятием количества, будет испытывать трудности в переходе от манипуляций с предметами к мысленным вычислениям. Это согласуется с данными нейровизуализации: у таких детей в коре и гиппокампе наблюдается снижение метаболизма в зонах, связанных с рабочей памятью и семантической обработкой [29].

Важно отметить, что дисфункция LTP не является изолированной – она часто сочетается с нарушениями – долговременной депрессии (LTD), механизма ослабления невостребованных синапсов. В норме LTD «очищает» нейросети от избыточных связей, повышая эффективность обработки информации [24]. Однако при дисбалансе LTP/LTD мозг либо теряет способность к адаптации (избыток LTD), либо «перегружается» шумовыми связями (избыток LTP). У детей с нарушениями ВПФ это может проявляться как в трудностях концентрации (неспособность отфильтровать отвлекающие стимулы), так и в персеверациях – навязчивом повторении неэффективных действий [23].

Клинические последствия этих процессов затрагивают все уровни: от клеточного до поведенческого. Например, дефицит BDNF (нейротрофического фактора мозга), который регулирует выживаемость нейронов и синаптическую пластичность, усугубляет нарушения LTP. Это объясняет, почему у части детей с задержкой развития отмечается положительная динамика при терапии, стимулирующей синтез BDNF, например, при когнитивно-поведенческих тренингах в сочетании с физической активностью [25]. Кроме того, эпигенетические факторы (стресс, дефицит сна) могут подавлять экспрессию генов, связанных с NMDA-рецепторами, что указывает на необходимость комплексного подхода к коррекции.

Интересно, что аналогичные механизмы наблюдаются при нейродегенеративных заболеваниях (например, болезни Альцгеймера), где амилоидные бляшки нарушают работу NMDA-рецепторов [30]. Однако у детей с парциальной несформированностью ВПФ нарушения чаще носят функциональный, а не структурный характер, что оставляет пространство для нейропластичности. Современные методы, такие как транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС) или биоуправление, направлены на усиление LTP-подобной пластичности через неинвазивную активацию специфических нейронных цепей.

Также существуют некоторые научные данные, свидетельствующие о возможных различиях в строении и функциях поясной извилины у людей с парциальной несформированностью ВПФ. Эти различия проявляются как на структурном, так и функциональном уровнях и могут влиять на когнитивные процессы, восприятие эмоций и поведенческие особенности [19].

Различия в строении и функциях поясной извилины (ПИ) у людей с парциальной несформированностью ВПФ являются критическим фактором, влияющим на интеграцию когнитивных и эмоциональных процессов. Поясная извилина, входящая в состав лимбической системы, подразделяется на переднюю (участвующую в эмоциональной регуляции, мониторинге конфликтов и принятии решений) и заднюю (связанную с когнитивным контролем и пространственной памятью) части. Исследования демонстрируют, что у детей с атипичным развитием ВПФ наблюдаются структурные аномалии в этих областях: уменьшение толщины коры, снижение



объема серого вещества или атипичная гирификация (рисунок извилин). Например, у части детей выявляется истончение коры в передней ПИ, что коррелирует с трудностями в подавлении импульсивных реакций и эмоциональной лабильностью [23].

На функциональном уровне МРТ-исследования показывают сниженную активацию ПИ при выполнении задач, требующих разрешения когнитивных конфликтов (например, в тесте Струпа). Это свидетельствует о дефиците в работе anteriorcingulatecortex (ACC) – ключевой зоны, отвечающей за обнаружение ошибок и адаптацию поведения. У таких детей даже незначительные когнитивные нагрузки могут вызывать перегрузку нейронных сетей, что проявляется в быстрой утомляемости при решении логических задач. Кроме того, нарушение функциональной связности между ПИ и префронтальной корой (ПФК) приводит к дезорганизации исполнительных функций: планирования, переключения внимания и рабочей памяти [19].

Интересно, что эти изменения могут иметь нейрохимическую основу. Например, дисбаланс в дофаминергической и серотонинергической системах, модулирующих активность ПИ, способствует ригидности мышления и трудностям в адаптации к новым условиям. У детей с парциальной несформированностью ВПФ часто наблюдается снижение плотности 5-HT2A-рецепторов в ПИ, что связывают с нарушением обработки эмоциональных стимулов и склонностью к персеверациям (навязчивому повторению действий).

Эмоциональный аспект дисфункции ПИ проявляется в неадекватных реакциях на социальные сигналы. Передняя ПИ, интегрирующая аффективную и когнитивную информацию, у таких детей может гиперреагировать на нейтральные стимулы, интерпретируя их как угрожающие, что ведет к тревожности или агрессии. Это подтверждается исследованиями, где у пациентов с задержкой развития выявлена повышенная активация ПИ при просмотре эмоционально-нейтральных лиц, в отличие от типично развивающихся сверстников [20].

Структурные особенности ПИ также связаны с сенсорной интеграцией. Задняя часть ПИ взаимодействует с теменной корой, участвуя в обработке проприоцептивной информации. Ее недоразвитие может объяснять трудности в координации движений или пространственной ориентации, часто встречающиеся у детей с парциальной несформированностью ВПФ.

Например, ребенок может путать «право» и «лево» даже в школьном возрасте, что отражает дефицит нейронных сетей, связывающих ПИ с сенсорными областями.

Важно отметить, что нарушения в ПИ не являются изолированными – они часто сочетаются с аномалиями в смежных структурах, таких как миндалевидное тело и гиппокамп. Это создает «эффект домино»: дисфункция лимбической системы нарушает консолидацию эмоционального опыта, что, в свою очередь, затрудняет формирование абстрактных понятий (например, усвоение моральных норм или причинно-следственных связей).

Перспективы коррекции связаны с нейропластичностью ПИ. Тренинги, направленные на эмоциональную регуляцию (например, когнитивно-поведенческая терапия) или сенсомоторную интеграцию (арт-терапия, упражнения на баланс), способствуют укреплению связей между ПИ и другими областями мозга. Технологии нейрофидбека позволяют тренировать активность ПИ в реальном времени, улучшая когнитивный контроль. Таким образом, углубленное изучение роли ПИ открывает пути для персонализированных вмешательств, компенсирующих специфические дефициты при парциальной несформированности ВПФ.

В контексте образования эти данные подчеркивают важность индивидуализации обучения: детям с дисфункцией синаптической пластичности требуется больше повторений, мультимодальная подача информации (визуальная, тактильная, вербальная) и эмоционально-положительный контекст, усиливающий выброс дофамина – нейромедиатора, косвенно влияющего на LTP через модуляцию NMDA-рецепторов. Таким образом, понимание молекулярных основ обучения позволяет не только объяснить трудности, но и разрабатывать адресные педагогические стратегии, превращая биологическую уязвимость в управляемый фактор развития. Одной из таких стратегий является использование компьютерных нейросетей в коррекции мышления подростков с парциальной несформированностью ВПФ.

Мышление, рассматриваемое через призму современных теоретических подходов, предстает как сложный динамический процесс, интегрирующий социальные, деятельностные и нейробиологические компоненты. Его формирование обусловлено взаимодействием с окружающей средой, развитием символьических систем и активным преобразованием действительности, что подтверждается единством взглядов ведущих психологических школ. Нейropsихологические исследования дополняют эту картину, выделяя функциональные блоки мозга, ответственные за обработку информации и регуляцию деятельности, что подчеркивает необходимость синтеза междисциплинарных знаний – от педагогики до нейронаук.

Эволюция мышления в онтогенезе проходит закономерный путь от конкретно-действенных форм к абстрактно-логическим через механизм интериоризации. Однако у подростков с парциальной несформированностью ВПФ этот процесс приобретает дисгармоничный характер. Задержка перехода внешних действий во внутренний план связана не только с дефицитом культурных инструментов, но и с нейробиологическими особенностями: снижением уровня дофамина и нейротрофического фактора BDNF, замедленной миелинизацией проводящих путей. Эти факторы формируют специфический когнитивный профиль – преобладание конкретно-образного мышления, фрагментарность анализа, трудности установления причинно-следственных связей.

Качественные отклонения мышления имеют четкие нейрофизиологические корреляты. Структурные изменения префронтальной коры, нарушения миелинизации лобно-теменных трактов, дефицит тета- и бета-ритмов ЭЭГ, дисфункция дофаминовой системы – все это создает биологическую основу для ограничения когнитивной пластичности. Подобные нарушения не сводятся к количественному отставанию, а формируют качественно иной режим работы мышления, требующий адаптированных образовательных стратегий.

В образовательной организации коррекционная работа строится на основе рекомендаций ПМПК и начинается с диагностического обследования. Рекомендуем использовать следующие методы и методики диагностики:

1) метод наблюдения используется для анализа поведенческих проявлений учащихся 7–9 классов при выполнении учебных заданий, включая особенности внимания, мотивации и регуляции деятельности;

2) метод тестирования применяются стандартизованные методики для оценки уровня развития мышления и когнитивных функций:

– методика Семаго «Классификация», «Исключение лишнего», «Аналогии» – диагностика уровня абстрактно-логического мышления, способности к обобщению, сравнению и установлению аналогий;



– тест «Сортировка карточек» (Wisconsin Card Sorting Test) – оценка когнитивной гибкости, способности переключаться между стратегиями и удерживать правила [14];

3) методы нейропсихологической диагностики направлены на выявление специфики нарушений теменно-префронтальных взаимодействий, управляющих функций и пространственно-временных представлений [13].

Перспективы коррекции лежат в плоскости интеграции нейротехнологий и педагогических методов. Транскринальная стимуляция, нейробиоуправление, алгоритмы машинного обучения могут стать инструментами компенсации биологических дефицитов, тогда как визуальные опоры, метапредметные стратегии и индивидуализированные учебные маршруты – основой для педагогического сопровождения. Ключевым условием успеха остается междисциплинарный подход, объединяющий нейробиологов, психологов и педагогов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты расширяют научные представления о механизмах формирования мышления у подростков с парциальной несформированностью ВПФ и обосновывают возможность его коррекции с использованием нейросетевых технологий.

В рамках исследования систематизированы теоретико-методологические основы изучения мышления в онтогенезе, выявлены нейрофизиологические и нейрохимические особенности, влияющие на развитие когнитивных процессов.

Полученные данные о роли дофаминовой системы, BDNF и нейропластичности позволяют оптимизировать индивидуальные подходы к обучению, применять адаптированные методики диагностики и коррекции, а также внедрять персонализированные тренинги, направленные на развитие абстрактно-логического мышления и исполнительных функций.

Результаты теоретического исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ, технологий дистанционной поддержки и цифровых инструментов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Важнейшими задачами дальнейших исследований становятся:

- разработка системной модели нарушений, связывающей нейрохимические, анатомо-функциональные и поведенческие уровни;
- создание диагностических протоколов на стыке нейровизуализации и психометрики;
- проектирование коррекционных программ, стимулирующих нейропластичность через сочетание аппаратных методов и когнитивных тренингов.

Только через синтез знаний о биологических механизмах и социально-педагогических условиях можно обеспечить полноценную интеграцию таких подростков в образовательное пространство, открывая пути для их профессиональной реализации и повышения качества жизни.

Список источников

1. Андриашина А. И., Тишина Л. А. Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 135–148. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130407>

2. Баксанский О. Е., Сорокина С. Г. Цифровые технологии как фактор когнитивного расширения // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 11 (127). С. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130407 10.24158/spp.2024.11.7>



3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Либроком, 2010. 336 с.
5. Ефимова В. Л. Влияние нейротрофического фактора головного мозга (BDNF) на развитие мозга ребенка (обзор зарубежных источников) // Клиническая и экспериментальная медицина детского возраста. 2022. Т. 4, № 1. С. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-54-60>
6. Ефимова В. Л. Психофизиологический подход к анализу механизмов возникновения трудностей в обучении у детей (обзор зарубежных источников) // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 2 (50). С. 28–39.
7. Зинченко В. П., Савинова Е. Ю., Колоскова А. В. Когнитивные риски эпохи цифровых технологий: психология внимания и нейропсихология познания. М.: Институт психологии РАН, 2023. 320 с.
8. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2021. 288 с.
9. Лангуев К. А. Влияние нового формата обучения на когнитивные способности учащихся // Цифровая среда: возможности и риски: сборник материалов по итогам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (г. Нижний Новгород, 12 октября 2022 г.) / сост. К. А. Лангуев. Нижний Новгород: Сормовский ресурсный культурно-просветительский центр им. прп. С. Радонежского, 2022. С. 38–42.
10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1985. 144 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2004. 352 с.
12. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973. 374 с.
13. Манелис Н. Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 124 с.
14. Николаева Е. И., Ефимова В. Л., Вергунов Е. Г., Королева И. В. Возрастные особенности развития мозговых процессов у детей и подростков с нарушениями речи, письма, чтения и внимания [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82645480> (дата обращения: 30.08.2025).
15. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Нейропсихология и школа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 2. С. 116–123.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
17. Садыкова А. В. Развитие вариативного мышления учащихся 7–9 классов при решении геометрических задач [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/18215/2/2023Sadykova.pdf> (дата обращения: 26.05.2025).
18. Терехов В. А., Тюкин И. Ю., Ефимов Д. Б. Нейросетевые системы управления: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2002. 183 с.
19. Цветкова Л. С. Восприятие и мышление в свете современных нейропсихологических исследований. М.: Изд-во МГУ, 1996. 236 с.
20. Barry R. J., Clarke A. R., Johnstone S. J. EEG coherence in attention-deficit/hyperactivity disorder // Clinical Neurophysiology. 2003. Vol. 114. Pp. 1722–1733.
21. Bush G., Luu P., Posner M. I. Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex // Trends in Cognitive Sciences. 2000. Vol. 4, Issue 6. Pp. 215–222. DOI: [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01483-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01483-2)
22. Bradley M. M., Lang P. J. Measuring emotion: the Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential // Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry. 1994. Vol. 25, Issue 1. Pp. 49–59. DOI: [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(94\)90063-9](https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90063-9)

23. Courchesne E., Karns C. M., Davis H. R. Unusual brain growth patterns in early life in patients with autistic disorder: An MRI study // *The New England Journal of Medicine*. 2001. Vol. 345, Issue 21. Pp. 1388–1395. DOI: <https://doi.org/10.1212/wnl.57.2.245>
24. Chao M. V. Neurotrophins and their receptors: a convergence point for many signaling pathways // *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. Vol. 4, Issue 4. Pp. 299–309. DOI: <https://doi.org/10.1038/nrn1078>
25. Diamond A. Executive functions // *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. Pp. 135–168. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
26. Draganski B., Gaser C., Busch V. et al. Neuroplasticity: Change singrey matterin duced by training // *Nature*. 2004. Vol. 427. Pp. 311–312. DOI: <https://doi.org/10.1038/427311a>
27. Fields R. D. White matterinlearning, cognitionand psychiatricdisorders // *Trends in Neurosciences*. 2008. Vol. 31. Pp. 361–370. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.04.001>
28. Fuster J. M. Cortex and memory: emergence of a new paradigm // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2009. Vol. 21, Issue 11. Pp. 2047–2072. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.04.001>
29. Fuster J. M. The prefrontal cortex: an update. Time is of the essence // *Brain Research Reviews*. 2001. Vol. 35, Issue 2. Pp. 195–215. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(01\)00285-9](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(01)00285-9)
30. Nicolson R. I., Fawcett A. J., Dean P. Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis // *Trends in Neurosciences*. 2001. Vol. 24. Pp. 508–511. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0166-2236\(00\)01896-8](https://doi.org/10.1016/s0166-2236(00)01896-8)
31. Papanastasiou G., Drigas A., Skianis C., Lytras M. Brain Computer Interface Based Applications for Training and Rehabilitation of Students with Neurodevelopmental Disorders. A Literature Review // *Heliyon*. 2020. Vol. 6, Issue 9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04250>
32. Petrides M., Pandya D. N. Neural circuitry underlying language // *Trends in Cognitive Sciences*. 2002. Vol. 6, Issue 8. Pp. 375–382. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0963-934x\(02\)00033-0](https://doi.org/10.1016/s0963-934x(02)00033-0)
33. Reiss A. L., Abrams M. T., Singer H. S. Neuroanatomy of mental retardation // *European Journal of Paediatric Neurology*. 2004. Vol. 8, Issue 3. Pp. 121–132. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/119.5.1763>
34. Shaw P., Greenstein D., Lerch J. et al. Intellectual ability and cortical development in children and adolescents // *Nature*. 2007. Vol. 440. Pp. 676–679. DOI: <https://doi.org/10.1038/nature04513>
35. Smith E. E., Jonides J. Storage and executive processes in the frontal lobes // *Science*. 1999. Vol. 283. Pp. 1657–1661. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.283.5408.1657>
36. Vuilleumier P. How brains beware: neural mechanisms of emotional attention // *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9, Issue 12. Pp. 585–594. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.011>
37. Volkow N. D., Wang G. J., Fowler J. S. et al. Evaluating dopamine reward pathway in ADHD // *JAMA*. 2009. Vol. 302. Pp. 1084–1091. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1308>

References

1. Andriashina A. I., Tishina L. A. General and Specific Problems in the Formation of Intellectual Operations in Younger Schoolchildren with Learning Difficulties. *Clinical and Special Psychology*, 2024, vol. 13, no. 4, pp. 135–148. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130407>
2. Baksansky O. E., Sorokina S. G. Digital Technologies as a Factor in Cognitive Expansion. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2024, no. 11 (127), pp. 53–62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.7>



3. Vygotsky L. S. *Collected Works*: in 6 vols. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, 368 p. (In Russian)
4. Galperin P. Ya. *Introduction to Psychology*. Moscow: Librokom Publ., 2010, 336 p. (In Russian)
5. Efimova V. L. The Influence of the Brain Neurotrophic factor (BDNF) on Child Brain Development (Review of Foreign Sources). *Clinical and Experimental Medicine of Children of age*, 2022, vol. 4, no. 1, pp. 54–60. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-54-60>
6. Efimova V. L. Psychophysiological Approach to Analyzing the Mechanisms of Learning Difficulties in Children (Review of Foreign Sources). *Psychology of Education in a Multicultural Space*, 2020, no. 2 (50), pp. 28–39. (In Russian)
7. Zinchenko V. P., Savinova E. Y., Koloskova A. V. *Cognitive Risks of the Digital age: Psychology of Attention and Neuropsychology of Cognition*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2023, 320 p. (In Russian)
8. Korsakova N. K., Mikadze Y. V., Balashova E. Y. *Underachieving Children: Neuropsychological Diagnostics of Primary School Students*: Textbook. 3rd ed., revised and expanded. Moscow: Yurayt Publ., 2021, 288 p. (In Russian)
9. Languev K. A. The Impact of the New Learning Format on Students' Cognitive Abilities. *Digital Environment: Opportunities and Risks*: Collection of Materials Following Interregional of the Scientific-Practical Conference with International Participation (Nizhny Novgorod, October 12, 2022). Compiled by K. A. Languyev. Nizhny Novgorod: Sormovsky Resource Cultural and Educational Center named after St. S. of Radonezh, 2022, pp. 38–42. (In Russian)
10. Lebedinsky V. V. *Disorders of Mental Development in Childhood and Adolescence*: Textbook. Moscow: MSU Publishing House, 1985, 144 p. (In Russian)
11. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Smysl; Academy Publ., 2004, 352 p. (In Russian)
12. Luria A. R. *Fundamentals of Neuropsychology*. Moscow: MSU Publishing House, 1973, 374 p. (In Russian)
13. Manelis N. G. *Comparative Neuropsychological Analysis of the Development of Higher Mental Functions in Healthy Children and Children with Autistic Disorders*: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 2000, 124 p. (In Russian)
14. Nikolaeva E. I., Yefimova V. L., Vergunov E. G., Koroleva I. V. Age-Related Characteristics of the Development of Brain Processes in Children and Adolescents with Speech, Writing, Reading, and Attention Disorders [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2025, vol. 13, no. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82645480> (date of access: 30.08.2025). (In Russian)
15. Pylaeva N. M., Akhutina T. V. Neuropsychology and School. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2012, no. 2, pp. 116–123. (In Russian)
16. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russian)
17. Sadykova A. V. *Development of Variable Thinking in Students of Grades 7–9* [Electronic resource]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/18215/2/2023Sadykova.pdf> (date of access: 26.05.2025). (In Russian)
18. Terekhov V. A., Tyukin I. Y., Efimov D. B. *Neural Network Control Systems*: Textbook. Moscow: Higher School, 2002, 183 p. (In Russian)
19. Tsvetkova L. S. *Perception and Thinking in the Light of Modern Neuropsychological Research*. Moscow: Moscow State University Publishing House, 1996, 236 p. (In Russian)
20. Barry R. J., Clarke A. R., Johnstone S. J. EEG Coherence in Attention-Deficit/hyperactivity Disorder. *Clinical Neurophysiology*, 2003, vol. 114. pp. 1722–1733.

21. Bush G., Luu P., Posner M. I. Cognitive and Emotional Influences in the Anterior Cingulate Cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 2000, vol. 4, issue 6, pp. 215–222. DOI: [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01483-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01483-2)
22. Bradley M. M., Lang P. J. Measuring emotion: the Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 1994, vol. 25, no. 1. pp. 49–59. DOI: [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(94\)90063-9](https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90063-9)
23. Courchesne E., Karns C. M., Davis H. R. Unusual Brain Growth Patterns in Early Life in Patients with Autistic Disorder: An MRI Study. *The New England Journal of Medicine*, 2001, vol. 345, issue 21, pp. 1388–1395. DOI: <https://doi.org/10.1212/wnl.57.2.245>
24. Chao M. V. Neurotrophins and Their Receptors: a Convergence Point for Many Signaling Pathways. *Nature Reviews Neuroscience*, 2003, vol. 4, issue 4, pp. 299–309. DOI: <https://doi.org/10.1038/nrn1078>
25. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 2013, vol. 64, pp. 135–168. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
26. Draganski B., Gaser C., Busch V. et al. Neuroplasticity: Changes in Gray Matter Induced by Training. *Nature*, 2004, vol. 427, pp. 311–312. DOI: <https://doi.org/10.1038/427311a>
27. Fields R. D. White Matter in Learning, Cognition, and Psychiatric Disorders. *Trends in Neurosciences*, 2008, vol. 31, pp. 361–370. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.04.001>
28. Fuster J. M. Cortex and Memory: Emergence of a New Paradigm. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2009, vol. 21, no. 11. pp. 2047–2072. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.04.001>
29. Fuster J. M. The Prefrontal Cortex: an Update. Time is of the Essence. *Brain Research Review*, 2001, vol. 35, issue 2. pp. 195–215. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(01\)00285-9](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(01)00285-9)
30. Nicolson R. I., Fawcett A. J., Dean P. Developmental Dyslexia: the Cerebellar Deficit Hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 2001, vol. 24, pp. 508–511. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0166-2236\(00\)01896-8](https://doi.org/10.1016/s0166-2236(00)01896-8)
31. Papanastasiou G., Drigas A., Skianis C., Lytras M. Brain-Computer Interface Based Applications for Training and Rehabilitation of Students with Neurodevelopmental Disorders. A Literature Review. *Heliyon*, 2020, vol. 6, issue 9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04250>
32. Petrides M., Pandya D. N. Neural Circuitry Underlying Language. *Trends in Cognitive Sciences*, 2002, vol. 6, issue 8, pp. 375–382. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0093-934x\(02\)00033-0](https://doi.org/10.1016/s0093-934x(02)00033-0)
33. Reiss A. L., Abrams M. T., Singer H. S. Neuroanatomy of Mental Retardation. *European Journal of Paediatric Neurology*, 2004, vol. 8, issue 3, pp. 121–132. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/119.5.1763>
34. Shaw P., Greenstein D., Lerch J. et al. Intellectual Ability and Cortical Development in Children and Adolescents. *Nature*, 2007, vol. 440, pp. 676–679. DOI: <https://doi.org/10.1038/nature04513>
35. Smith E. E., Jonides J. Storage and Executive Processes in the Frontal Lobes. *Science*, 1999, vol. 283, pp. 1657–1661. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.283.5408.1657>
36. Vuilleumier P. How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 2005, vol. 9, issue 12. pp. 585–594. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.011>
37. Volkow N. D., Wang G. J., Fowler J. S. et al. Evaluating the Dopamine Reward Pathway in ADHD. *JAMA*, 2009, vol. 302. pp. 1084–1091. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1308>



Информация об авторах

Машаров Григорий Владимирович – педагог-психолог I категории, Средняя общеобразовательная школа № 143, г. Новосибирск, Россия, aladdin9999@yandex.ru

Кожемякина Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Information about the Authors

Grigoriy V. Masharov – Teacher-Psychologist of the First Category, Secondary School No. 143, Novosibirsk, Russia, aladdin9999@yandex.ru

Olga A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 10.10.2025

Одобрена после рецензирования: 12.11.2025

Принята к публикации: 25.11.2025

Received: 10.10.2025

Approved after peer review: 12.11.2025

Accepted for publication: 25.11.2025



Обзорная статья

УДК 316.6+37.0+378

DOI: 10.15293/2312-1580.2504.04

Особенности наставничества в военном вузе

Перевозкин Сергей Борисович¹

¹Новосибирский военный институт ордена Жукова имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и исторические основы наставничества в отечественной педагогической и психологической науке. Рассмотрены структура, функции и роль наставника в военном вузе, описаны его личностные характеристики, необходимые для осуществления наставнической деятельности, а также выявлены особенности личности подопечного. Также описаны особенности основных составляющих наставничества в военном вузе: обучение, воспитание, адаптация и сопровождение. В заключение дается теоретический анализ выявленных особенностей наставничества в военном образовательном учреждении как важного фактора получения профессии и формирования будущего военного специалиста в современных условиях.

Ключевые слова: наставничество; наставник; курсант; обучение; адаптация; военное воспитание; сопровождение; военный специалист.

Для цитирования: Перевозкин С. Б. Особенности наставничества в военном вузе // СМАЛЬТА. 2025. № 4. С. 49–68. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.04>

Review Article

Features of Mentoring in a Military University

Sergey B. Perevozkin¹

¹Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the theoretical and historical foundations of mentoring in Russian pedagogical and psychological science. It proposes to consider the structure, functions, and role of a mentor in a military university, describes the personal characteristics necessary for carrying out mentoring activities, and examines the personality traits of the mentee. The article also describes the features of the main components of mentoring in a military university: training, education, adaptation, and support. In conclusion, the article provides a theoretical analysis of the identified features of mentoring in a military educational institution as an important factor in obtaining a profession and shaping a future military specialist in modern conditions.

Keywords: mentoring; mentor; cadet; training; adaptation; military education; support; military specialist.



Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью понимания такого феномена, как наставничество, в подготовке высококвалифицированных офицерских кадров. Знание процесса наставничества, его периодов, форм, механизма протекания позволит решить проблему вхождения молодого человека в воинскую среду, вызванной разнообразием условий и ситуаций профессиональной деятельности, большим количеством технических устройств, физическими и психологическими нагрузками, особенностями взаимодействия на разных уровнях «начальник – подчиненный», трудностью выполняемых задач. Поэтому наставничество является одним из важных факторов в повышении эффективности адаптации курсантов в новой среде, в обучении и сопровождении в получении воинской профессии, а также важное значение имеет личность самого наставника, его мотивация, ценностные ориентации, личностные особенности.

Проблема наставничества стала наиболее значимой в последнее время, что отразилось на государственном уровне, когда Президентом России 2022 год был объявлен Годом педагога и наставника и в качестве признания этой важности была введена награда – знак «За наставничество» [38], что послужило толчком для новых исследований в этой области, практической направленности, его востребованности и значимости.

Понятие наставничества в историческом плане появилось давно [23; 44], когда для выживания человека, рода необходимо было быстро и эффективно передать знания. Так и сейчас в современном мире ближайшими наставниками являются родственники: мама, папа, бабушки, дедушки, которые также стараются передать свой личный жизненный, профессиональный опыт (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Л. С. Выготский А. Н. Леонтьев и др.). С развитием социальных отношений далее наставниками могут быть учителя, значимые взрослые (В. Т. Ащепков, Ф. В. Знанецкий, А. В. Петровский, И. А. Георгиева, И. С. Дискин), а при вхождении в профессию (А. В. Барабанчиков, А. П. Дмитриев, А. Г. Шабанов и др.) появляются специалисты в этой области (если это высшее учреждение, то это педагоги), деятельность которых направлена на получение знаний, компетенций, опыта (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. Ф. Шаталов).

Современные ученые [12; 23; 28], исходя из проведенных исследований, выделили этапы развития педагогического наставничества в России (табл. 1).

Таблица 1

**Этапы развития наставничества в педагогике
(на основе периодизации развития наставничества в России) [13]**

Этап	Что происходило
1	2
XIX в. – 30-е гг. XX в.	Выделение наставничества над молодыми педагогами как отдельного вида профессионального наставничества
1930–1960-е гг.	Наставничество как оперативный способ подготовки педагогических кадров в тяжелых социально-политических условиях
1960-е – первая половина 1980-х гг.	Широкое распространение наставничества над молодыми педагогами наряду с другими видами профессионального наставничества



1	2
80-е гг. ХХ в. – начало ХХI в.	Кризис наставничества как педагогического и профессионального явления
с 2018 г.	Возобновление интереса к наставничеству над молодыми педагогами, разработка нормативно-правовой базы, активное и повсеместное внедрение наставничества

В предложенной периодизации наставничества можно отметить особенности развития [13], направленность и заинтересованность в этом явлении, что было связано со становлением молодой советской республики и востребованностью в молодых кадрах. Со временем наставничество стало обыденным застойным явлением, в связи с чем и произошел кризис. На современном этапе развития страны, которое обусловлено трансформацией общества, информационных технологий, техники, стал острым вопрос о восстановлении института наставничества, но уже с новыми требованиями как к молодым специалистам, так и к наставникам в психологическом, физическом и социальном планах, для развития страны в условиях СВО, интенсификации определенных направлений промышленности и отраслей, педагогической деятельности. Появление интереса к наставничеству вызвало волну исследований этого явления, понимания его, что оно из себя представляет, его современные задачи и функции с упором на полученный ранее опыт.

Поэтому определение наставничества многогранно: все зависит от исследователя, какие критерии он выбирает для изучения наставничества. В таблице 2 представлены два основания: теоретические подходы и дисциплинарные стороны изучения данного феномена в России. Конечно, в ней представлены не все трактовки, только в качестве примера, как можно дать определение наставничеству.

Таблица 2

Определения наставничества в зависимости от теоретических подходов и дисциплины в России

Подход и концепции	Определение	Ученые
		3
Компетентностный	Наставничество представляет собой формирование профессиональных компетенций и социально важных качеств молодых специалистов, передачу ключевых компетенций и ценностей	А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер
Системный	Наставничество рассматривается в качестве интегративного и системообразующего феномена	Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Карпов
Деятельностный	Наставничество – это влияние деятельности на формирование иерархии мотивационных структур личности, влияние индивида на жизнедеятельность других индивидов в процессе деятельности	А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский
Культурно-исторический	Наставничество позволяет анализировать социальную ситуацию развития, фиксирующую связь структур личности и социальных отношений человека	Л. С. Выготский, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин



I	2	3
Концепция социально-профессиональной адаптации	Наставничество рассматривается как осмысление процесса профессионального развития и профессиональной социализации и адаптации личности на рабочем месте, усваивает новые для него социальные роли, ценности, осваивает современные технологии работы [46]	Е. А. Черникова, И. В. Круглова
Концепция формирования профессионально важных качеств	Профессионально важные качества наставника обладают многофакторной структурой, содержащей организаторский, регуляторный, мотивационный, эмоционально-волевой и социально-перцептивный компоненты	К. В. Колесниченко, А. Н. Плотников
Концепция сопровождения субъекта профессиональной деятельности	Наставничество выступает средством сопровождения профессионально-личностного становления специалиста, предполагает специально организованное взаимодействие наставника и подопечного ему специалиста и обеспечивает психологическую поддержку, освоение передового профессионального опыта, становление индивидуального стиля деятельности и карьерный рост подопечного [15]	А. А. Вербицкий, Б. Ц. Бадмаев, А. В. Барабанщиков, Л. Ф. Железняк, Л. Г. Лаптев, В. П. Зинченко
Дисциплины	Определение	Ученые
Педагогика	Наставничество представляется как сложный и содержательный процесс, в структуре которого есть ценностные, когнитивные, деятельностные составляющие, значимость личностных, общечеловеческих, нравственно-волевых и профессиональных качеств педагога-наставника (справедливость, честность, личный педагогический талант, творческий подход к делу, добросовестное отношение к профессиональным обязанностям, терпение, выдержка) [21]	К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. Ф. Шаталов
Психология профессиональной деятельности, труда	Наставничество осуществляется в трудовых коллективах в единстве с производительным трудом, представляет собой непрофессиональную педагогическую деятельность, осуществляющую на общественных началах на основе неформального контактного взаимодействия наставника с подопечным [10]	Е. А. Климов, В. П. Зинченко, В. Д. Шадриков, А. Р. Масалимова, С. Я. Батышев
Организационная психология и менеджмент	Наставничество – это форма обучения на рабочем месте, направленная на формирование корпоративных и развитие профессиональных компетенций молодых работников для преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности и их социально-профессиональной адаптации в организации [11]	С. Ф. Бродский, Е. М. Ибрагимова, М. В. Кларин, Е. А. Корчагин

Проделанный анализ позволяет сделать вывод, что наставничество является сложным процессом, деятельность, системным подходом, процессом сопровождения, адаптации, передачи опыта, знаний, компетенций, ценностей, способствующим развитию личности, профессиональных качеств как молодого специалиста, так и наставника в их взаимодействии. Оно может осуществляться как в профессиональной педагогической деятельности, так и в ее.

Современные ученые опираются на общепринятое определение наставничества [23; 39; 44; 45], где оно является «особым видом трудовой деятельности и представляет собой последовательность целесообразных действий наставника, направленных на успешную адаптацию молодого специалиста и его профессиональное становление» [27], отмечают, что данное определение недостаточно описывает суть наставничества и носит узкую направленность деятельности наставника и его функции, поэтому в процессе изучения данного феномена исследователи добавляют к определению свое видение, дополнения.

Так, например, Е. А. Черникова [46] к этому определению наставничества добавляет, что это уже взаимодействие наставника и подопечного, направленное на оказание психологической поддержки, передачи профессионального опыта, карьерного роста и выработки индивидуального стиля деятельности [46].

Тогда как И. В. Круглова [20] рассматривает наставничество как поэтапное развитие молодого специалиста, где требования предъявляются к молодому специалисту, к его саморазвитию как в интеллектуальном плане, так и в духовном, с учетом его желания быть в профессии, способности к адаптации и самосовершенствованию. Другие ученые [10; 16], наоборот, отмечают, что наставничество зависит от наставника, от его профессиональной подготовки и возможности обучать и передавать опыт.

И. В. Поленякин [29; 30] рассматривает данный феномен как универсальную технологию, где наставник передает свой опыт, знания, при этом помогает выработать необходимые навыки и получить требуемые профессиональные компетенции, а также способствует формированию личностных ценностей.

Ряд исследователей [12; 13] также отмечают важную роль наставника и описывают его как ментора молодого человека, который оказывает помощь и поддержку, это квалифицированный специалист, профессионал своего дела; это субъект труда, занимающийся профессиональной и психологической подготовкой вновь принятых работников, имеющий план и программу подготовки [3]; это человек, выполняющий роль и родителя, и сверстника, вызывающий доверие, способствующий развитию индивида [13].

Ученые отмечают, что наставник должен обладать рядом важных характеристик. В рамках своего исследования С. А. Коноплев, Е. А. Шмелева, Н. И. Кольчунина [17] среди ведущих характеристик наставника выделяют: «... акцентирование собственной индивидуальности, управленические компетенции, образовательную дипломатию, постоянное повышение квалификации, адаптацию к изменяющимся условиям, мастерство эффективного общения, уважение к уникальности каждого студента, инициативность, развитие критического мышления, ведущие личностные качества, адаптивность умственных процессов, оперативность действий» [17].

При этом Е. В. Чарина [42] выделяет общие, универсальные характеристики, такие как педагогическое мастерство, профессионализм, личностные особенности, статус специалиста, но при этом отмечает, что эти характеристики имеют разное значение в профессиональных группах.

Исследователи И. В. Поленякин [30], Е. В. Чарина [43] определяют важную роль наставника и наставничества, отмечают, что оно носит двусторонний характер отношений, его эффективность зависит от ситуаций, гибкости в общении, целенаправленности обоих участников взаимодействия.



Ряд ученых [1; 18; 29; 42] определили предикторы, компоненты персональной готовности к наставнической деятельности: диспозиционная мотивация, когнитивно-поведенческие ориентации и эмоциональные состояния:

- диспозиционная мотивация представляет собой совокупность показателей морально-этических норм, ценностей, ответственности, самооценку;
- когнитивно-поведенческие ориентации включают в себя организаторские, интеллектуальные способности, кругозор, возможность оценивать себя со стороны, свое поведение, знания, умения и навыки;
- к эмоциональным состояниям относят устойчивость, длительность эмоций, возможность их контролировать в процессе общения, деятельности, взаимодействия.

Исследователь К. В. Колесниченко [15] выделяет профессионально важные качества наставника в структуру, которая содержит следующие элементы: организаторский (организаторские способности, лидерство и др.); регуляторный (этические нормы, ценности, регуляция поведения и др.); мотивационный (стремление к цели, желание работать творчески и продуктивно, саморазвитие); эмоционально-волевой (контроль эмоций, адаптивность и устойчивость к стрессовым ситуациям); социально-перцептивный (проявление эмпатии и симпатии, социальная перцепция, сопереживание и поддержка).

По мнению Д. А. Кеменева [14], звание наставника «предопределяет необходимость формирования: деловых, профессиональных, личностных, интегральных качеств, которые характеризуют возможности адаптационной передачи личного опыта и опыта профессионального сообщества своим подопечным». При этом развитие этих психологических характеристик зависит от возраста, социализации, мотивации, профессионализма, ценностей, интеллектуальных способностей и педагогического опыта.

Вместе с тем исследования Д. В. Шалимовой [49] показывают, что также важны личностные характеристики самого подопечного, наставляемого, его социальная активность, под которой понимаются: отношение к деятельности, социальная и коммуникативная направленность, личностные особенности, ценностные ориентации, желание приобретать новые знания и опыт.

Итак, наставник является профессионалом, специалистом, равноправным участником взаимодействия со своим подопечным, при этом должен иметь представление и план своей наставнической деятельности, учитывать мнение, личностные особенности, характеристики наставляемого. При этом сам должен обладать определенными характеристиками личности, затрагивающими когнитивно-поведенческую, эмоционально-волевую сферу, общение и коммуникацию, социализацию, толерантность и терпение и т. п., но при этом важна и обратная сторона взаимодействия – это подопечный, его готовность и желание развиваться личностно, профессионально, адаптироваться к новым условиям, получать знания и опыт, прививать новые ценности, расширять кругозор, а также немаловажное значение имеют и его личностные особенности.

В то же время К. В. Колесниченко [15; 16] указывает, что определение наставничества может быть раскрыто через описание его функций: эталонной, контролирующей и обучающей, где под эталонной понимается передача опыта через личный пример, подражание; контролирующая функция включает в себя оценивание действий и деятельности подопечного, с возможностью консультировать и корректировать ее; обучающая функция раскрывается через обучение и воспитание наставляемого.

Еще одной немаловажной функцией является сопровождение, понимаемое Е. А. Черниковой [46], Ф. А. Джииевой, И. Ю. Ерёминой, И. Ф. Симоновой [6] как специально организованное взаимодействие наставника и подопечного, в ходе которого происходит поддержка на психологическом и социальном уровнях, отслеживание личностного и профессионального роста на каждом этапе взаимодействия, оказание консультативной, профессиональной помощи в возникающих сложных ситуациях, обеспечение условий для профессионально-личностного становления специалиста.

В своих исследованиях Е. В. Чарина [41; 42; 43] выявила, что адаптация является конечным результатом наставнической деятельности и выделяет несколько ее сторон: профессиональную (насколько подопечный овладел профессией и стал специалистом, развил профессионально важные качества личности), социальную и личностную (как принял и освоил социальные роли и нормы, насколько интегрирован в коллектив).

Так же считает и А. А. Злобина [10], что одним из условий и показателей эффективного наставничества является адаптация подопечного, а именно его производительность труда, положительный эмоциональный отклик со стороны наставника и коллег.

Ф. А. Джииева [6] выделяет особый вид проактивной адаптивности личности подопечного, который за счет своего личностного потенциала, самообучения развивает в себе в процессе профессиональной подготовки эмоциональную устойчивость в различных ситуациях, целенаправленность, инициативность, гибкость в поведении и общении, расширяет кругозор и т. п.

Для того чтобы наставничество было эффективным, должны соблюдаться следующие условия [20; 21]: осуществление целенаправленной подготовки руководителей, специалистов для наставнической деятельности; определены и составлены план и программа наставничества; дается возможность выбора наставника; обеспечение свободного взаимодействия наставника и молодого специалиста.

Особое место наставничество имеет в военном вузе, но при этом, как отмечает А. В. Рыжков [32; 33], «военно-образовательная политика базируется на общих для российского образования принципах обучения, предусмотренных федеральными законами Российской Федерации “Об образовании” и “О высшем и послевузовском профессиональном образовании”». Подобная интеграция военного и гражданского образования гарантирует адаптацию военнослужащего после окончания контракта на военную службу и возможности получения гражданской специальности.

Основными особенностями наставничества в военной среде являются воинское обучение и воспитание [32]. Так, по мнению С. Г. Антипина [2], отличительной особенностью в системе военного образования является воспитание и укрепление таких категорий, как «долг перед Родиной», патриотизм, офицерская честь, гражданская ответственность и самосознание. В процессе обучения и взаимодействия с наставниками (преподавателями, офицерами и старшими по курсу товарищами) у курсантов формируются морально-нравственные ценности, новое мировоззрение на окружающий мир, общество, события.

Воспитательная работа офицеров, военных руководителей с личным составом, как показывают в своей работе Е. В. Краснов и Т. В. Корнилова [19], представляет собой систему воспитательных мероприятий, направленных на формирование, развитие мотивационно-ценостных качеств, моральную устойчивость, нравственные ориентации позволяют эффективно выполнять поставленные служебно-боевые задачи.



Как отмечает И. С. Черномазов [47], клуб наставничества является одним из условий становления офицеров российской армии в процессе непрерывного образования, где наставничество представляет собой передачу специального военного опыта, знаний, формирования навыков обращения с оружием, ведения боя, командования, через доверительное общение и взаимодействие, теоретическую и практическую подготовку командного состава, имеющих опыт учебно-воспитательной работы.

Исследователь Р. И. Рассыпнова [31] выделяет этапы и механизм двойного наставничества при подготовке офицерского состава: на первом этапе наставником выступает преподаватель, который передает свой опыт и знания курсантам, а на втором этапе наставником выступают курсанты старших курсов, которые делятся знаниями, опытом, помогают адаптироваться первокурсникам, сопровождают их на начальном периоде обучения.

Руководство военного вуза в процессе обучения курсантов использует все формы образования: теоретический, практический, воспитательный с анализом проведенной деятельности, не забывая при этом и про психическое и физическое состояние обучающихся, в процессе воспитания делая упор на развитие морально-культурных ценностей, через досуговую работу, организуя посещение музеев, театров, участвуя в научно-культурных мероприятиях военного института.

В связи с этим повышение эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров и обеспечение их интеграции в воинскую среду, как считает И. С. Черномазов и Д. А. Попов [48], возможны в рамках организации специальной работы, одним из видов которой является педагогическое сопровождение процесса вхождения их в профессиональную практику [48].

Педагогическое сопровождение в профессию позволяет быстрее и эффективнее адаптироваться молодым офицерам [7; 35], если: 1) эта педагогическая деятельность будет выполняться специалистами с большим профессиональным опытом (наставниками); 2) будет осуществляться контроль эффективности сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров; 3) будет оказываться курсантам психолого-педагогическая поддержка при освоении военной профессии, а также в сложных ситуациях; 4) будут реализовываться военно-социальное, информационно-пропагандистское, психологическое и культурно-досуговое направления наставнической работы [7].

Также стоит отметить, что важное значение в структуре готовности молодого офицера к профессиональной адаптации играют такие компоненты, как мотивационный, когнитивно-операциональный, коммуникативный, эмоционально-поведенческий [8].

О влиянии на адаптацию [7] в условиях военного вуза говорит и сформированность у курсантов готовности к жизнедеятельности [24], так как на это влияют психологические и физические перегрузки, ограниченность социальных связей, контактов, отрыв от семьи, казарменный жизненный уклад, сочетание обучения с воинской службой, преобладание коллективных форм жизнедеятельности и авторитарность методов управления, строгий режим дня, военная дисциплина и др. [24]. Для поддержки жизнедеятельности в военном институте разработаны меры психолого-педагогической, воспитательной работы как со стороны офицерского состава, так и сокурсников, отслеживание готовности курсантов к условиям военного вуза и военной службы.

Военное образовательное учреждение, по мнению Н. И. Кузнецова [22], представляет собой систему формирования, управления и контроля адаптации будуще-



го офицера в новых условиях, носит комплексный характер в содержании приспособления курсантов к изменяющимся требованиям, условиям службы, обучения, быта. Администрация военного вуза целенаправленно воздействует на процесс адаптации, входжение в воинскую среду, обеспечивающую безопасное получение воинской профессии.

Сопровождение будущего офицера осуществляется в процессе всего обучения и включено в педагогическую деятельность, где взаимодействие с наставником (под ним понимается кадровый состав военного института) направлено на формирование профессионала, специалиста, готового эффективно выполнять свои служебно-боевые обязанности, с минимальными затруднениями, используя психолого-педагогические методы обучения и воспитания. Педагогическое сопровождение является целенаправленным процессом, в котором предусмотрены оценка и диагностика профессиональной адаптации и индивидуальных достижений молодых офицеров на каждом этапе становления.

Профессиональное становление курсантов включает в себя несколько этапов [4]:

- «профессиональная ориентация (процесс психологической подготовки молодого человека к осознанному выбору военной профессии);
- профессиональная адаптация (привыкание курсантов к новым условиям, к образовательному процессу в военном вузе);
- формирование профессиональной направленности (его отношения к военно-профессиональной среде, выбора приоритетов и направлений будущей карьеры как сферы приложения его способностей и качеств)» [4].

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе военного вуза способствует пониманию, что изменения должны произойти не только по вектору «обучение – образовательная среда», а по более существенному вектору – «образование – личность» [25; 26]. Обучение в военном учреждении изменяет личность курсанта, меняя его индивидуальность, расширяя его внутреннее мировоззрение, ценности, мотивацию, осознание себя в этом мире, давая возможность развиваться и самосовершенствоваться.

Подготовка будущих наставников, преподавателей осуществляется при обучении офицерского состава в адъюнктуре [9; 40] и также носит сложный, многоэтапный, целенаправленный процесс. Как и в любой подготовке стоит учитывать и личностные характеристики будущих преподавателей-наставников, их готовность к педагогической деятельности, наличие мотивации, желание самосовершенствоваться и передавать свои знания и боевой опыт, так как в условиях проведения специальной военной операции приходят офицеры, участвовавшие в боевых действиях, ведение которых изменились с применением новых технологий (например, появление большого количества различных БПЛА), а также переход от использования больших подразделений к малым боевым группам.

Подготовка и переподготовка преподавателей (командиров) к педагогическому сопровождению курсантов направлены на оказание помощи преподавателям в развитии способности педагогического сопровождения курсантов [26]. Программа подготовки и переподготовки направлена на совершенствование, корректировку характеристик личности преподавателя военного вуза, таких как активность, импровизация, творческий подход, гибкость в общении и отношениях, улаживание или разрешение конфликтных ситуаций, оказывание моральной поддержки и помощи в возникающих сложностях, в адаптации курсантов в условиях военной службы.

В своей работе В. В. Соловьев [34; 35] указывает, что отличительной особенностью наставничества в военных вузах может выступать: военный корпоративизм как особая среда военнослужащих, с соблюдением воинских обычаем и традиций, для которых служба в армии составляет подлинное призвание [30]; психолого-педагогическая подготовка, направленная на формирование личности, обладающей педагогической культурой, готовностью к педагогическому взаимодействию, пониманием управления педагогическим процессом; психологическая подготовка, чтобы выдерживать высокие нервно-психические, психологические и физические нагрузки, для выполнения любых поставленных задач [34]; педагогическая подготовка курсантов направлена на формирование у них педагогической культуры, способности комплексно организовывать и осуществлять обучение и воспитание своих подчиненных [35].

Е. В. Соломатин [36] указывает, что в морально-психологической подготовке курсантов одним из главных компонентов является морально-психологическая подготовка самих офицеров-педагогов. Эта подготовка включает в себя оценку, контроль своего служебного поведения, соблюдение социальных норм, понимание своего духовно-нравственного состояния, в зависимости от того, что происходит в стране, в обществе, в политике. Значение морально-психологической подготовки офицеров всегда имеет важное значение, как отмечает автор, в периоды изменений, происходящих в стране.

Еще одним из важных качеств военнослужащего, формируемым наставником в процессе взаимодействия, является дисциплинированность [5]. Она составляет основу профессиональной деятельности военнослужащего, способствует выполнению служебно-боевых задач, соблюдению дисциплины, впоследствии переходит в разряд профессионально значимой ценности.

Понятие воинского воспитания будущих офицеров включает в себя патриотическое, правовое, физическое, морально-психологическое и др. Эти виды воспитания, по мнению А. В. Рыжова [32], оказывают влияние на формирование значимых качеств личности будущего офицера и его готовности к воспитательной работе в дальнейшем с личным составом по месту службы.

«Воинское воспитание – это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый целостный, непрерывный процесс формирования и развития военнослужащих, воинских коллективов, их морально-боевых и профессиональных качеств, необходимых будущему офицеру для успешного выполнения служебных обязанностей в мирных и боевых условиях» [33].

Основным итогом оценки наставничества в военном вузе является оценка качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей, офицеров, персонала военных вузов [37], которую дает общество, воинские подразделения, куда попадают на место службы молодые офицеры, образовательные учреждения, где делятся педагогическим опытом офицеры-педагоги, наставники.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что основными составляющими наставничества являются обучение, воспитание, адаптация и сопровождение, где обучение основано на принципах, предусмотренных федеральными законами Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [33] и имеет интегративный характер со специализацией военных вузов; под воспитанием понимается совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый целостный, непрерывный процесс формирования [31] морально-нравственных, ценностных, мотивационных

качеств личности, развития внутреннего мира, принципов, восприятия окружающей действительности как студента, так и военнослужащего; адаптация определяется как вхождение в профессиональную деятельность через освоение новых знаний, умений, мотивации развиваться в профессии, личностного роста, приобретения профессиональных ценностей, улучшения социального взаимодействия с коллективом и наставником; сопровождение понимается как специально организованное взаимодействие наставника и подопечного, в ходе которого происходит поддержка на психологическом, социальном и профессиональном уровнях через мониторинг личностного и профессионального роста подопечного на каждом этапе взаимодействия [29].

Проведенный теоретический анализ наставничества в военном и гражданском вузах позволил выделить его особенности, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Особенности наставничества в военных и гражданских вузах

Вузы	Сходство	Различие
1	2	3
Наставничество/наставник		
Гражданский вуз	<i>Наставничество – это взаимодействие наставника и подопечного, направленное на оказание психологической поддержки, передачи профессионального опыта, карьерного роста и выработки индивидуального стиля деятельности. Общие характеристики наставника: управленческие компетенции, образовательная дипломатия, постоянное повышение квалификации, адаптация к изменяющимся условиям, мастерство эффективного общения, уважение к уникальности каждого студента/курсанта, инициативность, развитие критического мышления, адаптивность умственных процессов, оперативность действий [29]</i> <i>Наставником выступает преподаватель, значимое лицо</i>	Наставничество реализуется через гибкие, проектно-ориентированные и менторские встречи
Военный вуз		Наставником может выступать не только преподаватель (офицер), но и сокурсник, старшекурсник, а также малое подразделение (отделение, взвод)
Обучение		
Гражданский вуз	Обучение основано на принципах, предусмотренных федеральными законами Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [32]	Гражданская специальность
Военный вуз	и имеет интегративный характер со специализацией военных вузов	Получение гражданской и военной специальности, упор делается на развитие психического и физического состояния, умение управлять (командовать) подчиненными
Воспитание		
Гражданский вуз	Правовое, физическое, морально-психологическое, патриотическое	Больше автономии и академической свободы
Военный вуз		Воспитание и укрепление таких категорий, как долг перед Родиной, патриотизм, офицерская честь, гражданская ответственность

I	2	3
Адаптация		
Гражданский вуз	Определяется как вхождение в профессиональную деятельность через освоение новых знаний, умений, мотивации развиваться в профессии, личностного роста, приобретения профессиональных ценностей, улучшения социального взаимодействия с коллективом	Академическая компетентность и профессиональная адаптация
Военный вуз		Носит комплексный характер в содержании приспособления курсантов к изменяющимся требованиям, условиям службы, обучения, быта, распорядка дня, иерархия взаимодействия и общения с офицерами и сослуживцами, соблюдение воинской дисциплины, воинский корпоративизм
Сопровождение		
Гражданский вуз	Педагогическое сопровождение является целенаправленным процессом, в котором предусмотрены оценка и диагностика профессиональной адаптации и индивидуальных достижений молодых людей на каждом этапе профессионального становления	Сопровождение направлено на профессиональные навыки, академическую успеваемость и удовлетворенность профессией
Военный вуз		Сопровождение будущего офицера осуществляется в процессе всего обучения и включено в педагогическую деятельность, где взаимодействие с наставником (под ним понимается кадровый состав военного института) направлено на формирование специалиста, готового эффективно выполнять свои служебно-боевые обязанности с риском для жизни, с минимальными затруднениями и потерями личного состава

Проделанный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что наставничество является сложным процессом, деятельностью, системным подходом, процессом сопровождения, адаптации, передачи опыта, знаний, компетенций, ценностей, способствующему развитию личности, профессиональных качеств как молодого специалиста, так и наставника в их взаимодействии, может осуществляться как в профессиональной педагогической деятельности, так и в не ее.

Наставник является профессионалом, специалистом, равноправным участником взаимодействия со своим подопечным, при этом должен иметь представление и план своей наставнической деятельности, учитывать мнение, личностные особенности, характеристики наставляемого. При этом сам должен обладать определенными характеристиками личности, затрагивающими когнитивно-поведенческую, эмоционально-волевую сферу, общение и коммуникацию, социализацию, толерантность и терпение и т. п., но при этом важна и обратная сторона взаимодействия – это подопечный, его готовность и желание развиваться личностно, профессионально, адаптироваться к новым условиям, получать знания и опыт, прививать новые цен-

ности, расширять кругозор, а также немаловажное значение имеют и его личностные особенности.

Основными составляющими наставничества являются обучение, воспитание, адаптация и сопровождение, где обучение основано на принципах, предусмотренных федеральными законами Российской Федерации «Об образовании» [33] и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и имеет интегративный характер со специализацией военных вузов; под воспитанием понимается совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый целостный, непрерывный процесс формирования морально-нравственных [31], ценностных, мотивационных качеств личности, развития внутреннего мира, принципов, восприятия окружающей действительности как студента, так и военнослужащего; адаптация определяется как вхождение в профессиональную деятельность через освоение новых знаний, умений, мотивации развиваться в профессии, личностного роста, приобретения профессиональных ценностей, улучшения социального взаимодействия с коллективом и наставником; сопровождение понимается как специально организованное взаимодействие наставника и подопечного, в ходе которого происходит поддержка на психологическом, социальном и профессиональном уровнях через мониторинг личностного и профессионального роста подопечного на каждом этапе взаимодействия [46].

Особенностями наставничества в военном вузе является следующее:

1. Наставником может выступать не только преподаватель (офицер), но и сокурсник, старшекурсник, а также малое подразделение (отделение, взвод).
2. В процессе обучения в военном вузе получение гражданской и военной специальности, упор делается на развитие психического и физического состояния, умение управлять (командовать) подчиненными.
3. Воспитание и укрепление таких категорий, как долг перед Отчизной, патриотизм, офицерская честь, гражданская ответственность.
4. Адаптация носит комплексный характер в содержании приспособления курсантов к изменяющимся требованиям, условиям службы, обучения, быта, распорядка дня, иерархия взаимодействия и общение с офицерами и сослуживцами, соблюдение воинской дисциплины, воинский корпоративизм.
5. Сопровождение будущего офицера осуществляется в процессе всего обучения и включено в педагогическую деятельность, где взаимодействие с наставником (под ним понимается кадровый состав военного института) направлено на формирование специалиста, готового эффективно выполнять свои служебно-боевые обязанности с риском для жизни, с минимальными затруднениями и потерями личного состава.

Список источников

1. Алябьева Т. А., Корешкова А. Б., Горшкова Е. С., Горькова И. А., Фетисова М. М. Наставничество как один из эффективных способов обучения и развития персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10-1. С. 119–121.
2. Антипин С. Г. Традиции и проблемы наставничества в истории системы высшего образования // Культурно-историческое наследие: изучение и сохранение. Выпуск 2. Нижний Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2011. С. 214–218.
3. Блинова А. А. (Злобина А. А.) Психология наставничества: историко-методологические аспекты // Психология обучения. 2012. № 4. С. 43–51.



4. Гуменный В. В. Компоненты педагогической работы по формированию у курсантов военного вуза профессиональной компетентности в процессе самостоятельной деятельности // Перспективы современного образования: материалы международной научно-практической конференции. Волгоград, 2009. С. 32–36.
5. Демина О. В. Модель системы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов // Образование: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической конференции. Прага: WORLD PRESS, 2014. С. 135–140.
6. Джисоева Ф. А., Ерёмина И. Ю., Симонова И. Ф. Приоритетность в адаптации, обучении и наставничестве молодых кадров: монография. Берлин: Lambert Academic Publishing, 2014. 209 с.
7. Жуковский С. В. Педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых офицеров: направления и условия организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-168-173>
8. Жуковский С. В., Жуковский В. П., Ценцера С. В. Содержательные аспекты педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров // Современный ученый. 2022. № 1. С. 220–226.
9. Зверяев А. П. Основы системного подхода к профессиональному становлению преподавателей военно-технических дисциплин // Информационно-методический бюллетень. 2004. № 2 (21). С. 43–54.
10. Злобина А. А. (Блинова А. А.) Организация системы наставничества в компании. Работа психолога в рамках подготовки наставников // Кооперация в образовании, науке и инновациях: сборник докладов международной научной конференции. М., 2015. С. 376–381.
11. Злобина А. А. Психологические особенности наставничества в операторской деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 25 с.
12. Игнатьева Е. В. Наставничество как средство формирования индивидуальной карьерной траектории молодого учителя // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции – XVI Осовских педагогических чтений. Ч. III: Профессиональное образование. Саранск: РИЦ МГПУ, 2022. С. 147–151.
13. Игнатьева Е. В. Реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2023. 20 с.
14. Кеменев Д. А. Институционализация наставничества в системе государственной службы Российской Федерации: дис. ... канд. социол. наук. М., 2021. 258 с.
15. Колесниченко К. В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов (на примере педагогической деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 25 с.
16. Колесниченко К. В. Психологические характеристики наставников молодых специалистов в современной системе образования // Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки. СПб., 2012. С. 128–133.
17. Коноплев С. А., Шмелева Е. А., Кольчугина Н. И. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 4. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.54348/SciS.2022.4.7>
18. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А. Лонгитюдное исследование динамики успешности решения студентами аналитических, творческих и практических задач // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 1. С. 55–68.



19. Краснов Е. В., Корнилова Т. В. Эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности как предикторы результативности деятельности военных руководителей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2016. Т. 6, № 3. С. 28–43. DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.304>
20. Круглова И. В. Значение наставничества в профессиональном становлении молодого специалиста // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управлеченческих кадров: сборник научных трудов. Вып. 2. М.: Изд-во Международной педагогической академии, 2005. С. 40–44.
21. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет, 2007. 27 с.
22. Кузнецов Н. И. Социальная адаптация в контексте парадигмы человеческого потенциала // Профессионализм военнослужащего: стратегия и перспективы развития в современной России: сборник научных статей. Саратов: Наука, 2016. С. 113–118.
23. Куликова С. В. Наставничество в современной России как ретроинновационный феномен // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М.: Изд-во МПГУ, 2019. С. 438–449.
24. Межсуев А. В. Адаптация курсантов к условиям обучения военного вуза // Проблемы обеспечения целостности учебно-воспитательного процесса: материалы 52-й научно-методической конференции (12 апреля – 12 мая 2007 г.). Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. С. 62–64.
25. Обрезков А. В. Педагогические условия эффективного функционирования модели педагогического сопровождения профессионального становления курсантов военных вузов // ЦИТИСЭ. 2022. № 1 (31). С. 426–439. DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.37>
26. Обрезков А. В. Фасилитационное сопровождение курсантов командирами курсантских подразделений // Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных дисциплин в военных вузах: сборник материалов межвузовской научно-методической конференции. Казань: Изд-во КВТКУ, 2019. С. 16–21.
27. Открытое дистанционное образование: словарь терминов / сост. А. А. Вербицкий, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская, С. А. Щенников. Жуковский, 2005. 74 с.
28. Плотников А. Н. Учебно-методический комплекс как средство формирования педагогической компетентности мастера-наставника // Научная мысль Кавказа. 2005. № 10. С. 7–13.
29. Поленякин И. В. Психологические предикторы персональной готовности к наставнической деятельности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2025. 28 с.
30. Поленякин И. В. Психологические предикторы, влияющие на готовность к наставнической деятельности студентов // Вестник ВИРО. Вып. 14, Ч. 2. Воронеж, 2024. С. 114–118.
31. Рассыпнова Р. И. О проектировании технологии подготовки офицеров полиции к работе в поликультурной молодежной среде // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски. 2017. № 4 (6). С. 19–25.
32. Рыжсов А. В. Научно-теоретические основы повышения качества патриотического воспитания // Развитие внутривузовских систем обеспечения качества образования: сборник материалов всероссийской конференции. Армавир: Изд. АГПУ, 2006. С. 230–232.
33. Рыжсов А. В., Беляев А. В. Воинское воспитание в вузе // Развитие средств и комплексов связи. Подготовка специалистов связи: материалы межвузовской научно-технической конференции. Новочеркасск: Изд. НВВКУС, 2005. С. 17–18.



34. Соловьев В. В. Особенности психологической подготовки военнослужащих // Материалы 1-й Международной научно-практической конференции. Тамбов: Изд. ТГУ, 2003. С. 36–39.
35. Соловьев В. В. Особенности социально-психологической адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе // Шестая региональная научно-практическая конференция: сборник материалов. Ставрополь: Изд. СГУ, 2003. С. 139–140.
36. Соломатин Е. В. Особенности военно-профессиональной подготовки курсантов вузов ВВ МВД России // Комплексная оценка деятельности военного института как отражение качества подготовки воинских кадров: материалы межвузовской научной конференции. Новосибирск: Изд-во НВИ ВВ МВД России, 2009. С. 119–125.
37. Трунов Н. Н., Хазова С. А. Модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов // Педагогические исследования. 2022. № 2. С. 97–115.
38. Указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/> (дата обращения: 20.08.2025).
39. Урмина И. А., Горелова Н. Н. Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. 2010. № 7. С. 85–94.
40. Фролов С. М., Лысаков Н. Д. О совершенствовании психолого-педагогического обеспечения подготовки адыонктов-летчиков в Военно-воздушной академии имени Ю. А. Гагарина // Научно-методический сборник. Монино: ВВА им. Ю. А. Гагарина, 2006. С. 117–121.
41. Чарина Е. В. Наставничество и психологические функции наставника в процессе профессиональной подготовки специалиста // Ученые записки кафедры психологии Северного международного университета. 2003. Вып. 3. С. 141–150.
42. Чарина Е. В. Отношения в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 25 с.
43. Чарина Е. В. Ролевые и межличностные компоненты взаимодействия наставника и молодого специалиста // Ученые записки кафедры психологии Северного международного университета. 2003. Вып. 4. С. 113–123.
44. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4. С. 11–26. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>
45. Черникова Е. А. Личность наставника как условие профессионально-личностного становления специалиста социальной службы // Вестник высшей школы. 2012. № 9. С. 106–108.
46. Черникова Е. А. Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. 27 с.
47. Черномазов И. С. Клуб наставничества как одно из условий становления офицеров российской армии в процессе непрерывного образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30664>
48. Черномазов И. С., Попов Д. А. Педагогическая характеристика кризисов периода адаптации курсантов к обучению в военно-учебном заведении и пути их разрешения // Материально-техническое обеспечение силовых структур государства: сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пермь: Изд-во ПВИ ВНГ РФ, 2018. С. 359–363.
49. Шалимова Д. В. Социальная активность студентов вуза как психолого-педагогическая проблема // Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалистов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Стерлитамак: Изд. СГПА, 2009. С. 385–388.

References

1. Alyabieva T. A., Koreshkova A. B., Gorshkova E. S., Gorkova I. A., Fetisova M. M. Mentoring as one of the Effective ways of Training and Development of Personnel. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2013, no. 10-1, pp. 119–121. (In Russian)
2. Antipin S. G. Traditions and Problems of Mentoring in the History of the Higher Education System. *Cultural and Historical Heritage: Study and Preservation. Issue 2*. Nizhny Novgorod: Publishing House of Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 2011, pp. 214–218. (In Russian)
3. Blinova A. A. (Zlobina A. A.) Psychology of Mentoring: Historical and Methodological Aspects. *Psychology of Learning*, 2012, no. 4, pp. 43–51. (In Russian)
4. Gumenniy V. V. Components of Pedagogical Work on the Formation of Professional Competence of Cadets of a Military University in the Process of Independent Activity. *Prospects of Modern Education: Materials of the International Scientific and Practical Conference*. Volgograd, 2009, pp. 32–36. (In Russian)
5. Demina O. V. Model of the System of Education of Discipline as a Professionally Significant Value Among Cadets of Military Universities. *Education: Traditions and Innovations: Materials of the V International Scientific and Practical Conference*. Prague, Czech Republic: WORLD PRESS, 2014, pp. 135–140. (In Russian)
6. Dzhioeva F. A., Eremina I. Yu., Simonova I. F. *Priority in Adaptation, Training and Mentoring of Young Personnel*: Monograph. Berlin, Germany: Lambert Academic Publishing, 2014, 209 p. (In Russian)
7. Zhukovsky S. V. Pedagogical Support for Professional Adaptation of Young Officers: Directions and Conditions of Organization. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, no. 1, pp. 168–173. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-168-173>
8. Zhukovsky S. V., Zhukovsky V. P., Tsentserya S. V. Substantive Aspects of Pedagogical Support for Professional Adaptation of Young Officers. *Modern Scientist*, 2022, no. 1, pp. 220–226. (In Russian)
9. Zveryaev A. P. Fundamentals of a Systematic Approach to the Professional Development of Teachers of Military-Technical Disciplines. *Information and Methodological Bulletin*, 2004, no. 2 (21), pp. 43–54. (In Russian)
10. Zlobina A. A. (Blinova A. A.) Organization of a Mentoring System in a Company. The work of a Psychologist in the Training of Mentors. *Cooperation in Education, Science and Innovations: Collection of Reports of the International Scientific Conference*. Moscow, 2015, pp. 376–381. (In Russian)
11. Zlobina A. A. *Psychological Features of Mentoring in Operator Activity*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 2016, 25 p. (In Russian)
12. Ignatieva E. V. Mentoring as a Means of Forming an Individual Career Trajectory for a Young Teacher. *Osov Pedagogical Readings “Education in the Modern World: New Time – New Solutions”*: Collection of Scientific Articles Based on the Materials of the International Scientific-Practical Conference – the XVI Osov Pedagogical Readings. Part III: Professional Education. Saransk, 2022, pp. 147–151. (In Russian)
13. Ignatieva E. V. *Implementation of Mentoring for Young Teachers in Russia and the USA: a Comparative Analysis*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Saransk, 2023, 20 p. (In Russian)
14. Kemeneev D. A. *Institutionalization of Mentoring in the System of the State Service of the Russian Federation*: Dissertation for the Degree of Candidate of Sociological Sciences. Moscow, 2021, 258 p. (In Russian)
15. Kolesnichenko K. V. *Professionally Important Qualities of a Mentor's Personality for Young Specialists (on the Example of Pedagogical Activity)*: Abstract of the Dissertation

for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Saint Petersburg, 2013, 25 p. (In Russian)

16. Kolesnichenko K. V. Psychological Characteristics of Mentors of Young Specialists in the Modern Education System. *Actual Problems of a Person in the Innovative Conditions of Modern Education and Science*. Saint Petersburg, 2012, pp. 128–133. (In Russian)

17. Konoplev S. A., Shmeleva E. A., Kolchugina N. I. Mentoring in Ensuring Professional Resilience of Young Teachers. *Scientific Search: Personality, Education, Culture*, 2022, no. 4, pp. 34–41. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.54348/SciS.2022.4.7>

18. Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A. Longitudinal Study of the Dynamics of Students' Success in Solving Analytical, Creative and Practical Tasks. *Psychological Science and Education*, 2010, vol. 15, issue 1, pp. 55–68. (In Russian)

19. Krasnov E. V., Kornilova T. V. Emotional Intelligence and Tolerance for Uncertainty as Predictors of the Effectiveness of Military Leaders. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2016, vol. 6, no. 3, pp. 28–43. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.304>

20. Kruglova I. V. The importance of Mentoring in the Professional Development of a Young Specialist. *Training and Professional Development of Teaching and Management Staff*. Issue 2. Moscow: International Pedagogical Academy Publishing House, 2005, pp. 40–44. (In Russian)

21. Kruglova I. V. *Mentoring as a Condition for the Professional Development of a Young Teacher*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2007, 27 p. (In Russian)

22. Kuznetsov N. I. Social Adaptation in the Context of the Paradigms of Human Potential. *Professionalism of a Serviceman: Strategy and Development Prospects in Modern Russia*: Collection of Scientific Articles. Saratov: Nauka Publ., 2016, pp. 113–118. (In Russian)

23. Kulikova S. V. Mentoring in Modern Russia as a Retro-Innovation Phenomenon. *Sources of Research on the Pedagogical Past: Interpretation of Problems and Problems of Interpretation*: Collection of Scientific works of the International Scientific-Practical Conference. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2019, pp. 438–449. (In Russian)

24. Mezhuev A. V. Adaptation of Cadets to the Conditions of Study in a Military University. *Problems of Ensuring the Integrity of the Educational Process*: Materials of the 52nd Scientific and Methodological Conference (April 12 – May 12, 2007). Stavropol, 2007, pp. 62–64. (In Russian)

25. Obrezkov A. V. Pedagogical Conditions for the Effective Functioning of the Model of Pedagogical Support for the Professional Development of Cadets of Military Universities. *CITISE*, 2022, no. 1 (31), pp. 426–439. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.37>

26. Obrezkov A. V. Facilitation Support of Cadets by Commanders of Cadet Units. *Actual Problems of Teaching General Professional Disciplines in Military Universities*: Collection of Materials of the Interuniversity Scientific and Methodological Conference. Kazan, 2019, pp. 16–21. (In Russian)

27. *Open Distance Education: Glossary of Terms* / comp. A. A. Verbitsky, A. G. Teslinov, A. G. Chernyavskaya, S. A. Shchennikov. Zhukovsky, 2005, 74 p. (In Russian)

28. Plotnikov A. N. Educational and Methodological Complex as a Means of Forming the Pedagogical Competence of a Master-Mentor. *Scientific Thought of the Caucasus: Supplement*, 2005, no. 10, pp. 7–13. (In Russian)

29. Polenyakin I. V. *Psychological Predictors of Personal Readiness for Mentoring Activity of Pedagogical University Students*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 2025, 28 p. (In Russian)

30. Polenyaikin I. V. Psychological Predictors of Personal Readiness for Mentoring Activity of Students of a Pedagogical University. *Bulletin of VIRO*. No. 14-2, Voronezh, 2024, pp. 114–118. (In Russian)
31. Rassypnova R. I. On the Design of Technology for Training Police Officers to work in a Multicultural Youth Environment. *Continuous Pedagogical Education: Problems and Searches*, 2017, no. 4 (6), pp. 19–25. (In Russian)
32. Ryzhov A. V. Scientific and Theoretical Foundations for Improving the Quality of Patriotic Education. *Development of Intra-University Systems for Ensuring the Quality of Education: Collection of Materials of the All-Russian Conference*. Armavir, 2006, pp. 230–232. (In Russian)
33. Ryzhov A. V., Belyaev A. V. Military Education in Universities. *Development of Communications Equipment and Systems. Training of Communications Specialists: Materials of an Interuniversity Scientific and Technical Conference*. Novocherkassk, 2005, pp. 17–18. (In Russian)
34. Soloviev V. V. Features of Socio-Psychological Adaptation of Cadets to the Conditions of Study in a Military University. *Sixth Regional Scientific and Practical Conference: Collection of materials*. Stavropol, 2003, pp. 139–140. (In Russian)
35. Soloviev V. V. Features of Psychological Training of Military Personnel. *Materials of the 1st International Scientific and Practical Conference*. Tambov, 2003, pp. 36–39. (In Russian)
36. Solomatin E. V. Features of Military Professional Training of Cadets of Higher Military Educational Institutions of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Comprehensive Assessment of the Activities of a Military Institute as a Reflection of the Quality of Training of Military Personnel: Materials of an interuniversity scientific conference*. Novosibirsk, 2009, pp. 119–125. (In Russian)
37. Trunov N. N., Khazova S. A. Model of Quality Management of Professional and Pedagogical Activity of Teachers of Military Universities. *Pedagogical Research*, 2022, no. 2, pp. 97–115. (In Russian)
38. Decree of the President of the Russian Federation No. 401 dated June 27, 2022, “On the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation” [Electronic resource]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bf19a49fd3afee9d45e0a0/> (date of access: 20.08.2025). (In Russian)
39. Urmina I. A., Gorelova N. N. Mentoring, its Significance in History and Modernity. *Social Policy and Sociology*, 2010, no. 7, pp. 85–94. (In Russian)
40. Frolov S. M., Lysakov N. D. On improving the Psychological and Pedagogical Support for the Training of Adjunct Pilots at the Gagarin Air Force Academy. *Scientific and Methodological Collection*. Monino: VVA named after Yu. A. Gagarin, 2006, no. 9, pp. 117–121. (In Russian)
41. Charina E. V. Mentoring and Psychological Functions of a Mentor in the Process of Professional Training of a Specialist. *Scientific Notes of the Department of Psychology of the Northern International University*. 2003, issue 3, pp. 141–150. (In Russian)
42. Charina E. V. *Relationships in the “Mentor-Young Specialist” System in the Process of Professionalization: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences*. Moscow, 2004, 25 p. (In Russian)
43. Charina E. V. Role and Interpersonal Components of the Interaction Between a Mentor and a Young Specialist. *Scientific notes of the Department of Psychology of the Northern International University*, 2003, issue 4, pp. 113–123. (In Russian)
44. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Evolution of the Mentoring System in Pedagogical Practice. *Bulletin of the Minin University*, 2018, vol. 6, issue 4, pp. 11–26. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>
45. Chernikova E. A. Personality of the Mentor as a Condition of Professional and Personal Development of a Social Service Specialist. *Bulletin of the Higher School*, 2012, no. 9, pp. 106–108. (In Russian)



46. Chernikova E. A. *Mentoring as a Means of Supporting the Professional and Personal Development of a Social Service Specialist*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Volgograd, 2013, 27 p. (In Russian)

47. Chernomazov I. S. Mentoring Club as one of the Conditions for the Development of Officers of the Russian Army in the Process of Continuous Education. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 2, pp. 56–62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30664>

48. Chernomazov I. S., Popov D. A. Pedagogical Characteristics of the Crises of the Period of Adaptation of Cadets to Study in a Military Educational Institution and Ways to Resolve them. *Logistics Support of state Power Structures*: Collection of Articles of the V International Scientific and Practical Conference. Perm: Publishing House of PVI of the National Guard of the Russian Federation, 2018, pp. 359–363. (In Russian)

49. Shalimova D. V. Social Activity of University Students as a Psychological and Pedagogical Problem. *Actual Psychological and Pedagogical Problems of Training Specialists*: Materials of the All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation / ed. R. M. Salimova. Sterlitamak: Sterlitamak State Pedagogical Academy, 2009, pp. 385–388. (In Russian)

Информация об авторе

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Новосибирский военный институт ордена Жукова имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per_sj@mail.ru

Information about the Author

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per_sj@mail.ru

Поступила: 12.10.2025

Одобрена после рецензирования: 14.11.2025

Принята к публикации: 25.11.2025

Received: 12.10.2025

Approved after peer review: 14.11.2025

Accepted for publication: 25.11.2025

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

СМАЛЬТА 2025, № 4
SMALTA 2025, no. 4

Научная статья

УДК 316.6+314.15

DOI: 10.15293/2312-1580.2504.05

Миграция как фактор деформации и трансформации семейной структуры: социально-психологический анализ

Буторин Геннадий Геннадьевич¹

¹*Южно-Уральский государственный медицинский университет,
г. Челябинск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются процессы социально-психологической трансформации института семьи, обусловленные феноменом трудовой миграции. Актуальность исследования определяется масштабами миграционных процессов в современном мире и их воздействием на базовую ячейку общества. Цель работы – проанализировать изменения структуры семейных ролей, коммуникативных паттернов и психологического благополучия членов семьи в условиях разъединенности. Методологическую основу составил анализ современных отечественных и зарубежных исследований по проблемам семьи, миграции и кросс-культурной психологии. Результаты исследования свидетельствуют, что миграция приводит к формированию транснациональной семейной системы, характеризующейся дистанционным родительством, ролевой инверсией, коммуникационной компрессией и повышенным уровнем стресса у всех участников процесса. Делается вывод о необходимости разработки специальных психологических программ поддержки для мигрантов и их семей, направленных на профилактику дезинтеграции, поддержание эмоциональной связи и успешную реинтеграцию вернувшихся мигрантов.

Ключевые слова: миграция; структура семьи; транснациональная семья; дистанционное родительство; ролевая инверсия; психологическая адаптация; стресс; коммуникация.

Для цитирования: Буторин Г. Г. Миграция как фактор деформации и трансформации семейной структуры: социально-психологический анализ // СМАЛЬТА. 2025. № 4. С. 69–80.
DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.05>

Migration as a Factor of Deformation and Transformation of the Family Structure: Socio-Psychological Analysis

Gennady G. Butorin¹

¹*South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia*

Abstract. The article examines the processes of socio-psychological transformation of the family institution caused by the phenomenon of labor migration. The relevance of the study is determined by the scale of migration processes in the modern world and their profound impact on the basic unit of society. The aim is to analyze changes in the structure of family roles, communication patterns, and the psychological well-being of family members in conditions of separation. The methodological basis was the analysis of modern domestic and foreign research on family, migration, and cross-cultural psychology. The results of the study indicate that migration leads to the formation of a transnational family system characterized by distant parenting, role inversion, communication compression, and increased stress levels among all participants. It is concluded that it is necessary to develop special psychological support programs for migrants and their families, aimed at preventing disintegration, maintaining emotional connections, and successful reintegration of returning migrants.

Keywords: migration; family structure; transnational family; distant parenting; role inversion; psychological adaptation; stress; communication.

For Citation: Butorin G. G. Migration as a Factor of Deformation and Transformation of the Family Structure: Socio-Psychological Analysis. *SMALTA*, 2025, no. 4, pp. 69–80. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.05>

Актуальность. Современные глобальные социально-экономические процессы обусловили высокую мобильность населения, превратив трудовую миграцию в масштабное и структурное явление. Вовлеченность в миграционные потоки миллионов людей кардинальным образом воздействует на институт семьи, провоцируя его глубокую структурную и функциональную перестройку. Традиционная ядерная семья, проживающая в рамках единого физического и психологического пространства, уступает место новым формам – транснациональным семьям, существующим в условиях постоянной территориальной разобщенности [1; 3; 15].

Междисциплинарная значимость указанного феномена не вызывает сомнений. Так, для *клинической психологии* данная трансформация представляет значительный интерес, поскольку сопряжена с высокими рисками нарушения психологического здоровья, дезадаптации, роста семейной дисфункции и травматизации как мигрирующего члена семьи, так и оставшихся в стране исхода [6; 13]. *Общая психология* находит в этом объекте материал для изучения закономерностей адаптации личности к экстремальным условиям жизнедеятельности. *Социальная психология* исследует изменения коммуникативных паттернов, групповой динамики и механизмов сплочения в условиях территориальной разобщенности. *Педагогическая психология* сталкивается с вызовами, связанными с дистанционной социализацией и образованием детей, а также с коррекцией детско-родительских отношений [11]. *Коррекционная психология* нуждается в разработке специфических методов помо-



щи детям с особыми образовательными потребностями, оказавшимся в ситуации семейной разобщенности [12].

Несмотря на существующие работы в области социологии миграции, комплексный социально-психологический анализ изменений внутрисемейной структуры и динамики остается недостаточно разработанным и фрагментарным. Целью данной статьи является анализ специфики трансформации семейной структуры под влиянием миграционного фактора и выявление ключевых проблемных зон, требующих психологического вмешательства.

Материал и методы исследования. Эмпирическая база исследования включила 121 семью мигрантов из бывших советских республик. Выборка была сформирована методом случайного отбора. Демографические характеристики: общее количество респондентов – 283 человека (121 пара родителей и 41 ребенок). Возраст родителей варьировался от 28 до 45 лет (средний возраст – 34,5 года), возраст детей – от 6 до 17 лет (средний возраст – 11,2 года). Гендерный состав детей представлен 52 % мальчиков и 48 % девочек.

Диагностический комплекс включал:

- структурированное клиническое интервью для сбора анамнестических данных и оценки социально-психологической ситуации в семье;
- опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин);
- методику «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис);
- шкалу семейной адаптации и сплоченности (FACES-3, в адаптации).
- проективные методики для детей («Рисунок семьи», неоконченные предложения) для оценки эмоционального состояния и восприятия семейной ситуации.

Исследование проводилось в форме индивидуальных консультаций и анкетирования на базе центров социальной адаптации. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета программ SPSS 23.0. Применились методы описательной статистики (средние значения, стандартное отклонение), корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) и критерий χ^2 для оценки достоверности различий.

Результаты и их обсуждение. Проведенный анализ позволил выделить четыре доминирующие модели функционирования семей до момента миграции, которые определяли их адаптационный потенциал. Ключевые характеристики моделей представлены в таблице.

Анализ моделей показал, что только первая модель («функционально-самодостаточная», 29,8 %) создавала условия для гармоничного развития ребенка и обладала высоким потенциалом сопротивляемости стрессам. Три другие модели, несмотря на внешнее благополучие, демонстрировали признаки акцентуации, которые в условиях миграционного кризиса могли трансформироваться в фактор риска дезадаптации. Это ставит под сомнение дихотомию «благополучие – неблагополучие», предлагая рассматривать семейное функционирование как динамический континуум [3; 9].



Характеристики выделенных моделей семейного функционирования до миграции

Модель / характеристика	Распределение, %	Стиль воспитания	Коммуникация	Баланс «Я – Мы»	Прогноз адаптации
Функционально-самодостаточная	29,8	Поддерживающий, «разумно-дозволяющий», гибкий	Открытая, спонтанная	Гармоничный, интеграция «Я» и «Мы»	Высокий
Функционально-ригидистическая	21,9	Авторитарный, с жесткой регламентацией	Формализованная, с напряжением	Противопоставление «Я» и «Мы»	Средний
Функционально-конформистская	20,3	Непоследовательный, зависимый от внешних источников	Неустойчивая, противоречивая	Выраженное противопоставление	Низкий
Функционально-реверсивная	15,7	Противоречивый, с гиперконтролем и тревожностью	Замкнутая, ригидная	Конфликтное соотношение	Крайне низкий

В условиях глобализации и усиления миграционных процессов традиционная структура семьи претерпевает значительные изменения. Возникает новый феномен – «транснациональная семейная система» (ТНС). В рамках клинической психологии ТНС понимается как семейная единица, члены которой проживают в разных странах, но продолжают поддерживать тесные эмоциональные, экономические и социальные связи, функционируя как единое целое вопреки географическим и государственным границам [15; 16]. Формирование такой системы представляет собой сложный адаптационный процесс, чреватый специфическими факторами риска для психического здоровья ее членов, что и делает его ключевым объектом исследования [2, с. 45].

Формирование ТНС – это не одномоментный акт, а протяженный во времени процесс, который можно разделить на несколько фаз.

Первую можно определить как *инициация и разделение*. На этом этапе, как правило, принимается решение о миграции, которое часто обусловлено экономическими факторами (поиск работы), политическими (бегство от преследований) или образовательными целями. Семья вырабатывает «транснациональную стратегию»: распределение ролей (кто уезжает, кто остается), планирование финансовых потоков, определение каналов и частоты коммуникации. Кризис разделения сопровождается чувствами утраты, тревоги, неопределенности и горя у всех членов семьи. Закладываются основы будущей травмы разлуки [4; 6; 17].

В процессе формирования ТНС становятся очевидными клинически значимые факторы риска. Исследования в клинической психологии выделяют ряд ключевых стрессоров, повышающих риск развития психических и психосоматических расстройств.

Хроническая травма разлуки

Хроническая травма разлуки – это не просто временная грусть или ситуационная тоска, а глубокое, продолжительное психоэмоциональное состояние, возникающее в результате длительного или постоянного отсутствия значимого, эмоционально привязанного члена семьи. В отличие от острой, но кратковременной разлуки, хроническая форма представляет собой непрекращающийся стрессовый фон, который нарушает базовое чувство безопасности, стабильности и принадлежности человека.



Ключевая характеристика этой травмы – ее системный и дезадаптивный характер. Она не просто вызывает страдание, а подрывает фундаментальные основы личности, особенно у наиболее уязвимых групп, чьи идентичность и выживание тесно связаны с семейным контекстом [7; 17].

Для ребенка семья – это целая вселенная, источник не только физического выживания, но и эмоционального регулирования, формирования самооценки и модели мира. Значимый член семьи (чаще всего родитель) выполняет функцию «внешней нервной системы». Его отсутствие приводит к различным нарушениям. Например, у ребенка формируется ненадежный тип привязанности (тревожный, избегающий или дезорганизованный). Он не может быть уверен в доступности и отзывчивости близкого человека, что становится внутренней рабочей моделью всех его будущих отношений.

Детское мышление часто эгоцентрично. Ребенок может интерпретировать разлуку как наказание за свое плохое поведение («Мама ушла, потому что я был не послушным»). Это порождает глубокое, неосознанное чувство вины и собственной «плохости».

Помимо эмоциональной депривации, могут происходить изменения и на физиологическом уровне: нарушение режима и питания, что усугубляет психологическое состояние.

Манифестация тревожных расстройств, депрессии и «замороженного» горя – это не отдельные явления, а взаимосвязанные компоненты единой травматической реакции. Тревога здесь носит генерализованный и постоянный характер. Это не просто волнение, а состояние перманентного ожидания угрозы. Панические атаки, навязчивые мысли о благополучии отсутствующего члена семьи, ипохондрия (как у себя, так и проекция на других близких), нарушения сна (трудности с засыпанием, бессонница), мышечное напряжение.

В отличие от «нормального» горя, которое предполагает проживание стадий (отрицание, гнев, торжество, депрессия, принятие), здесь процесс горя блокируется. Человек не может ни принять утрату (так как физической смерти нет, надежда на возвращение сохраняется), ни продолжать жить полной жизнью. Почему «замороженное»? Горе «консервируется», потому что ситуация не имеет четкого конца. Это «утрата без завершения». Человек застревает в состоянии перманентного ожидания и неопределенности, что крайне истощает психику.

Таким образом, хроническая травма разлуки представляет собой многоуровневый патологический процесс. Она поражает самые уязвимые точки психики у детей – формирующуюся систему привязанности и базового доверия к миру [7]. Последствия – тревога, депрессия и «замороженное» горе – являются не изолированными диагнозами, а взаимоподкрепляющими компонентами единого синдрома, характеризующегося неразрешимостью внутреннего конфликта между надеждой и реальностью, постоянной неопределенностью и разрушением жизненных опор.

Для коррекции этого состояния недостаточно простой поддержки; часто требуется специализированная психотерапевтическая помощь, направленная на «размораживание» и проживание горя, пересмотр внутренних рабочих моделей привязанности и поиск новых источников стабильности и смысла в изменившихся жизненных условиях [6].



Коммуникационный стресс

Цифровое общение (звонки, мессенджеры, видеосвязь) создает иллюзию присутствия, но лишено ключевых компонентов, составляющих основу глубоких человеческих отношений [8].

Для семьи, особенно для родителя и ребенка, физический контакт – это не просто жест, а фундаментальный язык любви, поддержки и безопасности.

Для ребенка объятия, похлопывание по плечу, поцелуй на ночь – это невербальные сигналы, которые напрямую влияют на формирование чувства защищенности. Их отсутствие ребенок переживает как эмоциональную депривацию. Младшие дети могут интерпретировать это как отвержение или потерю любви родителя. Подросток, переживающий сложный период, лишается самого простого и действенного способа получить утешение.

Для родителя-мигранта невозможность обнять своего ребенка, физически участвовать в его жизни (прийти на школьный праздник, помочь с уроками за одним столом) усиливает чувство вины, тоски и родительской несостоятельности. Это создает феномен «отсутствующего присутствия», когда родитель финансово обеспечивает семью, но эмоционально и физически выпадает из ее повседневной жизни.

Даже видеосвязь, которая считается наиболее полной формой дистанционного общения, искажает невербальную коммуникацию. Задержка звука, плохое качество изображения, маленький экран мешают уловить мимику, морщинки у глаз, легкую улыбку, вздох, дрожь в голосе – те микросигналы, которые говорят об истинных эмоциях больше, чем слова. Общение через экран – это всегда перформанс. Люди готовятся к звонку, выбирают ракурс, стараются выглядеть «нормально». Это мешает спонтанному, естественному общению, при котором и проявляются настоящие чувства. Родитель может не заметить подавленное состояние ребенка, потому что тот «держится» перед камерой, и наоборот.

Ограничения цифровой коммуникации напрямую ведут к разрушительным для семьи последствиям.

Недопонимание. В условиях отсутствия полного набора невербальных сигналов слова начинают нести чрезмерную нагрузку и легко трактуются неверно. Ребенок в этой ситуации является наиболее уязвимым звеном. Его картина мира и система привязанности только формируются. Коммуникационный стресс, переживаемый им, может иметь серьезные психологические последствия: повышенную тревожность, трудности в учебе, проблемы с социальной адаптацией в школе, чувство покинутости [12]. Таким образом, ограниченность цифрового общения – это не просто техническая проблема, а фактор, способный подорвать психологическое благополучие следующего поколения [8].

Проблема коммуникационного стресса является центральной для понимания вызовов, стоящих перед семьями мигрантов. Она показывает, что преодоление географического расстояния – это лишь первый шаг. Гораздо сложнее преодолеть психологическую дистанцию, порожденную несовершенством цифровых коммуникаций, которая угрожает самому ядру семейных отношений – эмоциональной связи между родителями и детьми.

Межпоколенческий и межкультурный конфликт. Дети, воспитывающиеся в другой социальной среде, в другой культуре, быстро принимают стандарты и ценности новой жизни и общества, в то время как родители могут сохранять ценности, которые были сформированы прежней жизнью. Это приводит к конфликту убеждений, норм и ожиданий, особенно в подростковом возрасте [5; 10; 17].

Дети сразу погружаются в наиболее адаптивную среду – систему образования (школу, детский сад). Это институт, который целенаправленно передает новые культурные коды, язык, нормы поведения и модели успеха, принятые в принимающем обществе. Для них это становится ежедневной практикой выживания и социализации.

Дети, особенно в младшем возрасте, осваивают язык с поразительной скоростью, часто быстрее и лучше родителей. Язык – это не просто инструмент общения, а носитель мышления, ценностей и юмора. Владение им открывает доступ к сверстникам, медиа, культурным явлениям, делая новую среду «своей». Родители же, часто занятые на физической или низкоквалифицированной работе, лишены такой интенсивной языковой практики.

Детская и подростковая психика более пластична и открыта новому. Их идентичность только формируется, и они легко интегрируют новые элементы в свою картину мира. Для родителей же миграция часто означает ломку уже сложившейся, устоявшейся идентичности, что является болезненным процессом [5].

Родители переезжают, как правило, из-за «взрослых» причин – экономических (поиск работы), политических (безопасность). Их цель – обеспечить будущее детей. Дети же оказываются в новой реальности «здесь и сейчас», и их главная задача – вписаться в нее, найти друзей, быть принятыми.

Конфликт проявляется в конкретных бытовых и смысловых плоскостях.

В традиционных обществах (откуда часто едут мигранты) авторитет родителя непрекаем, общение может быть более иерархичным. В западных обществах ценится партнерский стиль общения, право ребенка на мнение и личное пространство. Родители видят в поведении детей «неуважение», а дети – «диктат» и «отсталость».

Родители, выросшие в другой системе, могут считать единственно верным путь жесткого контроля за учебой и выбор «проверенной» профессии (врач, инженер). Дети, вдохновленные примерами из новой среды, могут стремиться к творческой, рискованной или менее понятной родителям карьере (блогер, дизайнер, стартапер).

Нормы сидений, время возвращения домой, общение с противоположным полом – одна из самых конфликтных зон. То, что для подростка является нормальной социализацией, для родителей может казаться аморальным и опасным.

Родители могут ожидать, что ребенок сохранит «корни» – будет говорить на родном языке, чтить традиции, общаться в диаспоре. Ребенок же, стремясь ассимилироваться, может стыдиться своего происхождения, отказываться от родного языка и культуры, что родители воспринимают как предательство.

Таким образом, происходит не просто нарастание разногласий, а глубокий разрыв единого культурного поля семьи. Дети и родители оказываются в буквальном смысле в разных социальных реальностях, что ставит под угрозу саму основу семейной коммуникации и взаимопонимания. Успешная адаптация мигрантской семьи зависит во многом от того, сможет ли она найти баланс между интеграцией в новое общество и сохранением здоровых связей и уважения между поколениями [4; 5].

Чувство вины и брошенности. У мигрировавшего члена семьи нередко формируется и закрепляется вина за оставление близких, в то время как у оставшихся – чувство брошенности, обида и негодование на фоне финансовой зависимости [6; 13].

Правовая и экономическая нестабильность. Неопределенный статус пребывания мигранта, угроза депортации, безработица создают постоянный фоновый стресс для всей системы [1].



Изучение процесса формирования ТНС позволяет клиническим психологам разрабатывать адресные методы помощи:

– диагностика. Оценка не индивидуальной патологии, а качества семейных связей на расстоянии, ролевой структуры, уровня стресса и копинг-стратегий каждого члена системы [14];

– семейная терапия в транснациональном формате. Использование телемедицины для проведения сессий с участием членов семьи из разных стран. Фокус на улучшении коммуникации, пересмотре ролей и ожиданий, проработке чувства вины и обиды [16];

– развитие культурной компетентности. Помощь семье в признании и интеграции двух культурных идентичностей, поиске баланса между ними;

– профилактика. Психологическое просвещение семей на этапе принятия решения о миграции о потенциальных рисках и стратегиях их минимизации [6].

Таким образом, формирование транснациональной семейной системы – это многосторонний процесс адаптации, который, с одной стороны, является ресурсом выживания в глобальном мире, а с другой – источником специфических психологических рисков. Клиническая психология, смешая фокус с индивида на транснациональную систему в целом, получает возможность разрабатывать более эффективные подходы к поддержанию психического здоровья миллионов семей, живущих «между» странами и культурами [13; 16].

Феномен дистанционного родительства и ролевая инверсия

Ключевым вызовом для транснациональной семьи становится реализация родительских функций. Современная реальность, характеризующаяся высокой мобильностью, трудовой миграцией и развитием цифровых технологий, породила новое социальное явление – «дистанционное родительство» [11, с. 112]. Под этим термином понимается практика воспитания и поддержания эмоциональной связи с ребенком на расстоянии, опосредованно, преимущественно через средства цифровой коммуникации (видеозвонки, мессенджеры, социальные сети). Данный феномен выходит за рамки простого общения и порождает глубокие трансформации в семейной системе, наиболее яркой из которых является «ролевая инверсия» [4; 5; 12].

Дистанционное родительство не является добровольным выбором в большинстве случаев, а становится вынужденной стратегией выживания семьи в условиях экономических трудностей. Укажем его основные причины:

– трудовая миграция, когда один или оба родителя выезжают на заработки в другой город или страну;

– кризисные ситуации (развод, тяжелая болезнь, необходимость ухода за собственными пожилыми родителями), вынуждающие проживать отдельно от ребенка;

– особенности карьеры: вахтовый метод работы, частые командировки.

Главным инструментом поддержания связи становятся цифровые технологии, которые создают иллюзию присутствия – «фасад близости». Однако экран не может передать тактильный контакт, спонтанность живого общения и полноту эмоционального обмена, что приводит к ряду психологических последствий [8].

«Ролевая инверсия» (или смена ролей) – это процесс, при котором ребенок вынужденно принимает на себя функции и ответственность, традиционно принадлежащие взрослому отсутствующему родителю. Это не просто помочь по дому, а фундаментальный перекос в семейной иерархии.

Ребенок, чаще всего старший, становится эмоциональной опорой для оставшегося родителя (как правило, матери) и для самого отсутствующего. Он выслушивает



жалобы, пытается решать конфликты, берет на себя роль «жилетки» и миротворца. Он чувствует ответственность за психологическое состояние родителей.

Ребенок начинает отвечать за решения, выходящие за рамки его возраста: общение с учителями, оплата счетов, перевод денег, уход за младшими братьями и сестрами, совершение покупок. Он становится «маленьким взрослым» или «родителем своему родителю».

Ребенок превращается в канал связи между дистанционным родителем и семьей. Он передает информацию, искажая ее для смягчения конфликтов, организует сеансы связи, объясняет одной стороне чувства другой. Это возлагает на него непосильную ношу арбитра во взрослых отношениях.

Ролевая инверсия может иметь глубокие и часто травматические последствия для развития личности ребенка [1; 7; 10; 13]. Так, преждевременное взросление лишает ребенка права на беззаботность, спонтанность и ошибки. Постоянная ответственность за благополучие семьи приводит к хроническому стрессу, страхованию не справиться. У ребенка стираются личностные границы, его самооценка начинает зависеть от способности решать проблемы взрослых. Попытки быть сильным и компетентным приводят к апатии, депрессии и соматическим заболеваниям. Отношения с дистанционным родителем становятся формализованными (обсуждение оценок, дисциплины), а с присутствующим – запутанными, где ребенок одновременно и подчиненный, и опекун.

Таким образом, феномен дистанционного родительства представляет собой сложный адаптационный механизм, который при попытке сохранить целостность семьи нередко приводит к ее глубокой реорганизации. Ролевая инверсия является центральным и наиболее деструктивным элементом этого процесса, ставя под удар психологическое благополучие ребенка и искажая традиционные детско-родительские отношения. Понимание этой динамики необходимо для разработки мер поддержки как для детей, так и для родителей, оказавшихся в подобной ситуации [12].

Коммуникационная компрессия

Коммуникационная компрессия – это процесс сжатия, упрощения и ускорения обмена информацией в цифровой среде [7; 8; 9]. Она проявляется в использовании коротких сообщений (SMS, мессенджеры), аббревиатур (спс, ок, лол), эмодзи, стикеров, голосовых заметок вместо длинных разговоров, а также в клиповом формате контента.

Хотя такая компрессия повышает эффективность и скорость взаимодействия, она оказывает комплексное и нередко противоречивое влияние на психологическое благополучие человека [12; 13].

Во-первых, происходит эмоциональное обеднение и недопонимание. Текст и короткие клипы лишены неверbalных сигналов: интонации, тембра голоса, мимики, языка тела. А именно они передают до 70 % эмоционального содержания. Эмодзи лишь грубо приближают эмоцию, но не могут передать ее сложность и глубину. Краткость и отсутствие контекста часто приводят к неверным интерпретациям. Сухое «хорошо» можно прочитать как согласие, а можно – как скрытую обиду или раздражение. Это порождает состояние тревоги ожидания сообщения и постоянный анализ скрытых смыслов [8].

Во-вторых, происходит когнитивная перегрузка и наблюдается поверхностность мышления. Компрессия приводит к лавинообразному росту количества коммуникационных стимулов. Мозг вынужден постоянно переключаться между десятками



коротких диалогов и уведомлений, что ведет к ментальной усталости, синдрому «выгорания внимания» и снижению способности к концентрации. Привычка потреблять сжатый контент формирует поверхностное, фрагментарное восприятие мира и клиповое мышление. Снижается способность к длительному погружению в сложную информацию (например, чтение книг), анализу и критическому мышлению [9].

В-третьих, компрессия заставляет упаковывать сложные переживания и мысли в готовые, популярные форматы (шаблонные фразы, трендовые звуки). Это создает разрыв между реальными переживаниями и их упрощенной цифровой проекцией, что может вести к чувству неautéтичности и одиночества («меня не видят настоящим»).

Отдельным и крайне сложным этапом является процесс *реинтеграции мигранта в семью после длительного отсутствия*. Возвращение часто сопровождается серьезным кризисом. За время разлуки все члены семьи адаптировались к новым условиям, выработали собственные ритмы и правила. Вернувшийся родитель может восприниматься как «чужой», нарушающий установленный порядок. Попытки восстановить свой авторитет и прежние ролевые позиции встречают сопротивление и приводят к острым конфликтам [12, с. 204; 17]. Дети, привыкшие к отсутствию отца или матери, могут отвергать их попытки наладить близость. Этот кризис требует длительной и кропотливой работы по психологическому воссоединению, которую многие семьи не в состоянии пройти самостоятельно.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что миграция является мощным фактором, инициирующим глубокую социально-психологическую трансформацию структуры семьи. Транснациональная модель, возникающая как адаптивный ответ на условия разъединенности, содержит ряд дестабилизирующих элементов: размывание границ, ролевую неопределенность, коммуникационные дефициты и высокий уровень психоэмоционального напряжения [2; 13; 15].

Данные выводы подчеркивают необходимость развития системы психологического сопровождения миграционных процессов. Важнейшими направлениями работы клинических психологов должны стать следующие.

1. Разработка программ психопрофилактической подготовки семей к предстоящей разлуке [6].
2. Оказание дистанционной психологической поддержки членам транснациональных семей, направленной на выработку навыков эффективной дистанционной коммуникации и совладания со стрессом.
3. Создание программ по реадаптации и реинтеграции вернувшихся мигрантов, ориентированных на мягкое восстановление семейных связей и разрешение неизбежных конфликтов [2; 17].

Список источников

1. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в России: монография. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2018. 212 с.
2. Гурко Т. А. Трансформация института современной семьи // Социологические исследования. 2019. № 1. С. 41–50.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: монография. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
4. Лебедева Н. М. Аккультурация мигрантов и состояние социально-психологического благополучия принимающего населения // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 72–85.

5. Лурье Т. В. Семейные отношения в ситуации миграции: кризис идентичности и стратегии его преодоления // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 1. С. 118–139.
6. Лурье Т. В. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности. М.: Когито-Центр, 2018. 315 с.
7. Петрановская Л. В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка: монография. М.: АСТ, 2020. 288 с.
8. Савина О. О. Цифровая коммуникация в семье: новые вызовы для детско-родительских отношений // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 78. С. 45–59.
9. Солодников В. В., Солодникова М. В. Социология и психология семьи: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2017. 323 с.
10. Солодников В. В., Солодникова И. В. Семья в системе социально-психологической адаптации мигрантов // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 75–85.
11. Хухлаев О. Е., Зыкова М. С., Булыгина В. В. Культурные практики и психологическое благополучие детей из семей мигрантов в московских школах // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 2. С. 89–99.
12. Цапенко А. М. Психологическое состояние детей в семьях трудовых мигрантов: проблемы и пути решения // Психология и право. 2022. Т. 12, № 1. С. 178–194.
13. Щеглова Э. А. Семья в транзитивном обществе: психологические проблемы миграции // Мир психологии. 2018. № 4 (96). С. 205–216.
14. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи: монография. СПб.: Питер, 2019. 672 с.
15. Bryceson D., Vuorela U. The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks. Oxford: Berg Publishers, 2020. 234 p.
16. Falicov C. J. Transnational Journeys // Revisioning Culture, Race and Class in Family Therapy / Eds. M. McGoldrick, K. Hardy. New York: Guilford Press, 2008. Pp. 25–38.
17. Suárez-Orozco C., Bang H. J., Kim H. Y. I felt like my heart was staying behind: Psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth // Journal of Adolescent Research. 2020. Vol. 26, Issue 2. Pp. 222–257. DOI: <https://doi.org/10.1177/0743558410376830>

References

1. Gritsenko V. V. *Socio-Psychological Adaptation of Forced Migrants in Russia*: monograph. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2018, 212 p. (In Russian)
2. Gurko T. A. Transformation of the Institute of the Modern Family. *Sociological Studies*, 2019, no. 1, pp. 41–50. (In Russian)
3. Karabanova O. A. *Psychology of Family Relations and Fundamentals of Family Counseling*: monograph. Moscow: Gardariki Publ., 2017, 320 p. (In Russian)
4. Lebedeva N. M. Acculturation of Migrants and the State of Socio-Psychological Well-Being of the Host Population. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40, issue 5, pp. 72–85. (In Russian)
5. Lur'e T. V. Family Relations in the Situation of Migration: Identity Crisis and Strategies for Overcoming It. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020, vol. 28, issue 1, pp. 118–139. (In Russian)
6. Lur'e T. V. *Psychological Assistance to Migrants: Trauma, Culture Change, Identity Crisis*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 2018, 315 p. (In Russian)
7. Petranovskaya L. V. *The Secret Support: Attachment in a Child's Life*: monograph. Moscow: AST Publ., 2020, 288 p. (In Russian)
8. Savina O. O. Digital Communication in the Family: New Challenges for Parent-Child Relationships. *Psychological Research*, 2021, vol. 14, issue 78, pp. 45–59. (In Russian)



9. Solodnikov V. V., Solodnikova M. V. *Sociology and Psychology of the Family*: textbook. Moscow: Iurait Publ., 2017, 323 p. (In Russian)
10. Solodnikov V. V., Solodnikova I. V. The Family in the System of Socio-Psychological Adaptation of Migrants. *Psychological Journal*, 2021, vol. 42, issue 3, pp. 75–85. (In Russian)
11. Khukhlaev O. E., Zykova M. S., Bulygina V. V. Cultural Practices and Psychological Well-Being of Children from Migrant Families in Moscow Schools. *Cultural-Historical Psychology*, 2021, vol. 17, issue 2, pp. 89–99. (In Russian)
12. Tsapenko A. M. Psychological State of Children in Families of Labor Migrants: Problems and Solutions. *Psychology and Law*. 2022, vol. 12, issue 1, pp. 178–194. (In Russian)
13. Shcheglova E. A. The Family in a Transitive Society: Psychological Problems of Migration. *World of Psychology*, 2018, no. 4 (96), pp. 205–216. (In Russian)
14. Eidemiller E. G., Iustitskis V. V. *Psychology and Psychotherapy of the Family*: monograph. Saint Petersburg: Piter Publ., 2019, 672 p. (In Russian)
15. Bryceson D., Vuorela U. *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg Publishers, 2020, 234 p.
16. Falicov C. J. Transnational Journeys. *Revisioning Culture, Race and Class in Family Therapy*. Eds. M. McGoldrick, K. Hardy. New York: Guilford Press, 2008, pp. 25–38.
17. Suárez-Orozco C., Bang H. J., Kim H. Y. I Felt Like my Heart was Staying Behind: Psychological Implications of Family Separations & Reunifications for Immigrant Youth. *Journal of Adolescent Research*, 2020, vol. 26, issue 2, pp. 222–257. DOI: <https://doi.org/10.1177/0743558410376830>

Информация об авторе

Буторин Геннадий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9666-2206>, g1966@mail.ru

Information about the Author

Gennadiy G. Boutorin – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9666-2206>, g1966@mail.ru

Поступила: 06.09.2025

Одобрена после рецензирования: 09.10.2025

Принята к публикации: 25.11.2025

Received: 06.09.2025

Approved after peer review: 09.10.2025

Accepted for publication: 25.11.2025

Научная статья

УДК 159.9+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2504.06

Образ жизни современных семей: ценностно-смысlovые ориентиры и необходимые условия для формирования родительской компетентности

**Волохова Валентина Игоревна¹, Гурина Елена Сергеевна²,
Нестерова Светлана Борисовна³**

^{1,2,3}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ценностно-смысlovой сферы современных родителей, а также необходимые условия для формирования родительской компетентности. Актуальность данного исследования обусловлена наблюдающимися сегодня кризисом института семьи, снижением рождаемости и тенденцией к вступлению в брак без последующего рождения детей. В статье раскрывается роль ценностно-смысlovых ориентиров в формировании и функционировании современной семьи. Также приводятся данные эмпирического исследования, проведенного с помощью анкетирования, качественного анализа ответов респондентов и методов математико-статистической обработки. Результатом исследования стало выявление характерных приоритетов в воспитании и развитии ребенка, основных положительных качеств современных родителей, зависимости ценностных ориентаций от урбанистической специфики населенного пункта (город-миллионник, большой город и т. д.), потребности разделять с кем-либо из родственников заботу о ребенке и потенциальных рисках монородительства матерей. Авторы приходят к выводу, что дифференцированный анализ ценностных ориентаций является одним из условий осознанного формирования родительской компетентности и позволяет повышать эффективность психологической помощи современным семьям.

Ключевые слова: родительская компетентность; ценности; ценностно-смысlovые ориентиры; приоритеты в воспитании и развитии; современная семья.

Для цитирования: Волохова В. И., Гурина Е. С., Нестерова С. Б. Образ жизни современных семей: ценностно-смысlovые ориентиры и необходимые условия для формирования родительской компетентности // СМАЛЬТА. 2025. № 4. С. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.06>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г. по теме «Формирование родительской компетентности и ответственного родительства у молодых семей» с охватом всех регионов Российской Федерации.

The Lifestyle of Modern Families: Value-Semantic Guidelines and Necessary Conditions for the Formation of Parental Competence

Valentine I. Volohova¹, Elena S. Gurina², Svetlana B. Nesterova³

^{1,2,3}Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article explores the value-guidelines aspects of modern parents through the lens of parental competence. The relevance of this study stems from the current crisis of the family institution, declining birth rates, and the trend toward childless marriage. The article explores the role of value-conceptual guidelines in the formation and functioning of the family system. It also presents data from an empirical study conducted using questionnaires, qualitative analysis of respondents' responses, and mathematical and statistical analysis. The study identified characteristic priorities in child rearing and development, the key positive qualities of modern parents, the dependence of value orientations on the urban context of a community (a city with a population of over a million, a large city, etc.), the need to share child care with another relative, and the potential risks of single parenthood. The authors conclude that differentiated analysis of value orientations is one of the conditions for the conscious guidelines of parental competence and allows for increasing the effectiveness of psychological assistance to modern families.

Keywords: parental competence; values; value-semantic guidelines; priorities in education and development; modern family.

For Citation: Volokhova V. I., Gurina E. S., Nesterova S. B. The Lifestyle of Modern Families: Value-Semantic Guidelines and Necessary Conditions for the Formation of Parental Competence. SMALTA, 2025, no. 4, pp. 81–94. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2504.06>

Financing. The study was carried out within the framework of the state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025 on the topic “Formation of parental competence and responsible parenting in young families” covering all regions of the Russian Federation.

Введение. Преодоление демографического кризиса, проявляющегося в снижении рождаемости и сдвиге возраста готовности к ребенку в диапазон «после 30 лет», требует новых способов осмыслиения современных вызовов и реагирования на них. Многие авторы указывают на то, что в последнее десятилетие происходит интенсивное изменение ценностно-смысловой и мотивационной сферы современных семей и родителей [3; 5; 7; 18]. С одной стороны, значимыми становятся вопросы родительской компетентности и осознанного родительства [1; 6]. Эмоциональная дистанцированность от ребенка сменилась родительским беспокойством, которое требует от современного родителя постоянного поиска ответа на вопрос «Насколько я хороший, понимающий родитель?». Данные вопросы находят отклик в коммерческой индустрии в виде продаж тренингов, вебинаров, семинаров, книг, учебных пособий и рекомендаций для родителей. С другой стороны, наблюдается трансформация института семьи, отражающая глобальные цивилизационные тенденции и специфические процессы российского общества, которая приводит к существенным изменениям в ценностно-нормативной системе семейных отношений и моделировании новых паттернов семейного поведения [5; 7; 11; 18].

Результаты опроса ВЦИОМ показывают, что наблюдаются серьезные трансформации в изначальных основаниях и мотивах вступления в брак: происходит смещение от универсальных традиционных в сторону индивидуализации брачных мотивов. Отметим, что особенно резким спадом характеризуется такой мотив вступления в брак, как продолжение рода (2005 г. – 39 %, 2025 г. – 25 %) [17]. Вариант «иметь партнера, но не заводить детей», если женщине необходимо совмещать семью и работу, набирает 16 % среди молодежи 18–24 лет (и лишь 1 % среди россиян старше 60 лет) [17]. В современных социально-исторических условиях, по мнению В. В. Стаценко [18], российское общество находится в состоянии глубокой трансформации, обусловленной комплексным ценностным кризисом. В контексте данной проблематики научное сообщество проявляет возрастающий исследовательский интерес к феномену ценностно-смысовых ориентаций. Объектом пристального внимания исследователей становится не только индивидуальные ценностные паттерны, но и коллективные ценностные системы различных социальных групп [9; 14]. Особое место в этом ряду занимает институт семьи как первичный социальный институт, формирующий базисные ценностные установки личности и обеспечивающий трансляцию социокультурных норм между поколениями.

Таким образом, рассогласование между необходимостью формировать и поддерживать родительскую компетентность и недостатком научных работ, позволяющих опираться на ценностно-смысовые ориентиры современных семей, составляет проблему, требующую изучения. Исследование данной проблематики приобретает фундаментальное значение для понимания ценностно-смысовых ориентиров и необходимых условий для формирования родительской компетентности. Мы предполагаем, что дифференцированный подход к работе с ценностно-смысзовыми ориентациями родителей откроет новые перспективы для повышения эффективности психологической помощи семьям и формирования родительской компетентности.

Для решения поставленной проблемы нами был осуществлен теоретико-методологический анализ и проведено эмпирическое исследование. Теоретико-методологический анализ проводился на материале научной литературы и открытых статистических данных. Эмпирическое исследование включало анкетирование, качественный анализ полученных ответов респондентов и методы математико-статистической обработки. Более развернутое методологическое описание будет представлено ниже.

Теоретико-методологический анализ проблемы. В текущем контексте социокультурной динамики российского общества концепция «компетентного родительства» представляет собой сравнительно новый феномен, обладающий двойственной семантической нагрузкой, обусловленной эволюцией подходов к взаимодействию с семьей. Во-первых, данный термин охватывает законодательно закрепленный комплекс прав и обязанностей родителей, в первую очередь касающихся образовательной и воспитательной деятельности в отношении детей. Иными словами, это нормативно очерченная область родительской ответственности, регулируемая правовыми актами. Во-вторых, компетентное родительство подразумевает наличие у современной семьи определенного набора компетенций, включающего когнитивные (знания), операциональные (умения, навыки), эмоционально-оценочные и мотивационно-ценностные компоненты, необходимые для обеспечения оптимального развития ребенка [6]. При этом акцент делается не только на родительских полномочиях как зоне ответственности, но и на функциях семьи как пространстве для

самореализации родителей, что предполагает активное участие в жизни ребенка, основанное на осознанном ценностно-ориентированном подходе [6]. Таким образом, понятие компетентного родительства расширяет традиционное представление о родительских функциях, включая в себя элементы профессиональной педагогической деятельности и личностного самосовершенствования.

Формирование родительской компетентности невозможно без априорного отношения к семье как фундаменту развития личности, понимания роли и задач взрослых в процессе воспитания ребенка, осознании неизбежных сложностей как естественного пути родительства и мотивации к конструктивному общению. В связи с этим рассмотрим некоторые представленные в научной среде взгляды на ценностно-смысовые ориентации современных семей.

Ценностно-смысовые ориентации, являясь ключевыми конституирующими компонентами личности, выступают в качестве фундаментальной основы, обеспечивающей взаимосвязь и взаимодействие между внутренним миром индивида и внешней средой. Они оказывают значительное влияние на проявление личности в различных сферах жизни, включая семейную [11], и во многом определяют характер межличностных отношений, способы решения конфликтов, подходы к воспитанию детей и распределение ролей в семье. Таким образом, эти ориентации не только отражают внутренние установки личности, но и формируют ее внешнее поведение, создавая уникальную модель взаимодействия с окружающим миром.

Несмотря на разнообразие подходов к интерпретации ценностей, большинство классиков-исследователей (в частности, К. А. Абульханова-Славская [2], С. Л. Рубинштейн [16], Д. А. Леонтьев [15], М. Рокич [24], Ш. Шварц [25]) сходятся во мнении, что индивидуальные ценности представляют собой фундаментальные, системообразующие элементы структуры личности. Эти элементы определяют направленность личности, ее активность, устойчивость, целостность «Я» и мировоззрение [11]. Ценности формируют основу для принятия решений, определяют приоритеты и цели, а также служат ориентирами в процессе саморазвития и самореализации. Они способствуют формированию устойчивой системы жизненных принципов и идеалов, которая, в свою очередь, влияет на эмоциональное состояние, мотивацию и поведение личности.

Современные исследования в области социологии семьи и психологии семейных отношений демонстрируют формирование качественно нового типа личностной направленности, который характеризуется приоритетизацией материальных ценностей и индивидуалистических установок. Согласно исследованиям М. С. Яницкого [23], в структуре ценностных ориентаций современной личности доминирующими становятся такие показатели, как материальное благополучие, предпринимательская активность, частная собственность, автономность и личностный успех.

Исследования Е. А. Александровой [3] выявляют тенденцию к усилению стремления супружеского пары к самореализации и личностному развитию за пределами семейного пространства. Данный феномен проявляется в возрастающей потребности партнеров в профессиональной и творческой самоактуализации, что, по мнению ряда исследователей, может выступать фактором дестабилизации семейных отношений и способствовать увеличению количества дисфункциональных семей.

Е. И. Захарова [13], исследуя особенности отношения современных женщин к материнству, делает вывод о том, что ценностная структура лежит в основе отказа женщины о выполнения материнских функций. По мнению автора, гедонистическая



направленность приводит к формированию негативного отношения к родительству, ассоциируемого с угрозой собственного благополучия и комфорта.

Е. Г. Ермолаева [11; 12] отмечает, что в современных социально-демографических условиях перед представителями средневозрастной группы населения, к которой относятся родители подростков, актуализируется комплекс социально значимых задач, детерминированных требованиями современного социума: реализация потенциала личностного развития; осуществление процессов самоактуализации; достижение профессионального и карьерного роста; формирование и поддержание социальных связей за пределами семейного института. Согласно другому исследованию, реализованному Б. А. Вяткиным с соавторами [7], межпоколенная трансмиссия сохраняет свои устойчивые механизмы передачи ценностей традиционной коллективистской направленности. Однако, реагируя на вызовы новой социокультурной ситуации, детям также передаются более активные паттерны поведения для повышения их конкурентной способности в условиях изменяющегося мира [7]. Также авторы, анализируя различия в ценностной сфере матерей и подростков, отмечают, что у последних ценность наслаждения жизнью выше, что соответствует возрастным задачам.

На основании исследований А. Н. Елизарова [10], В. А. Сысенко [19], С. И. Голода [8] установлено, что ценностно-смысловые ориентации, их структура и степень согласованности играют ключевую роль в формировании и функционировании семейной системы. Эти ориентации определяют не только внутренние процессы взаимодействия между членами семьи, но и влияют на устойчивость и гармонию семейных отношений. Так, например, ценность семейных традиций и совместного времяпрепровождения положительно влияет на эмоциональную сферу ребенка, поскольку дает ему ощущение постоянства и надежности [1].

В работах Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса [22], А. Н. Елизарова [10], В.М. Целуйко [21], В. С. Торохтия [20] и других авторов акцентируется внимание на значимости ценностных ориентаций родителей как важного фактора, определяющего характер детско-родительских отношений [11] и эффективность семейного воспитания. Однако, несмотря на признание этой значимости, детальное исследование механизмов влияния ценностных ориентаций на семейные процессы остается недостаточно разработанным.

Ряд исследователей, включая А. И. Антонова [4], Е. И. Захарову [13], отмечают, что в современном обществе наблюдается тенденция к вытеснению семейных ценностей ценностями индивидуализации, материального достатка и профессионального роста. Это явление, по мнению А. И. Антонова [4], приводит к увеличению числа неблагополучных семей. Однако, если следовать этой логике, можно предположить, что родители, сосредоточившиеся на внесемейных сферах, должны достигать значительных успехов в профессиональной и личностной самореализации. Тем не менее, как указывает А. Н. Елизаров, в большинстве неблагополучных семей этого не происходит [10; 11].

При этом следует также отметить, что данные опроса ВЦИОМ [17] отображают изменение в общественных установках в сторону более гибкой и сбалансированной модели родительства и карьеры. Согласно опросу 2025 г., каждый второй участник считает оптимальным сценарий, при котором женщина оставляет работу после рождения ребенка, но возвращается на нее по достижении ребенком трехлетнего возраста. Данный показатель на 16 п.п. больше, чем в 2005 г., что можно интерпре-



тировать как следствие того, что современные родители хорошо информированы о важности для ребенка контакта с матерью в первые три года жизни и считают важным создать условия для этого контакта [17].

В контексте современной психологической практики важно подчеркнуть, что работа с ценностными ориентациями родителей часто ограничивается их согласованием, что, безусловно, способствует улучшению супружеских отношений. Однако, Е. Г. Ермолаева [11] подчеркивает, что такой подход не учитывает всей глубины и сложности семейных взаимодействий. Дифференцированное воздействие на ценностно-смысовые ориентации родителей, адаптированное к конкретным нарушениям семейного воспитания, может значительно повысить эффективность формирования родительской компетентности [11].

Тем самым дифференцированный подход к ценностно-смысловой сфере семей позволяет не только корректировать существующие проблемы, способствовать развитию более гармоничных и продуктивных семейных отношений, но и формировать родительскую компетентность. Например, если в семье наблюдается конфликт из-за различий в ценностях, связанных с воспитанием детей, работа может быть направлена на поиск компромиссов и взаимопонимания. В случаях, когда родители испытывают трудности с самореализацией, акцент может быть сделан на развитии их личностного потенциала и его интеграции в семейную жизнь.

Вслед за О. Н. Безруковой, мы понимаем ценности современных родителей как одну из групп семейных ценностей, «комплекс эмоционально и культурно обусловленных, устойчивых убеждений о предпочтительных моделях репродуктивного, экзистенциального, социализационного поведения родителей с целью рождения и воспитания детей» [5, с. 90]. В связи с этим нами была поставлена исследовательская задача – изучить современные тенденции родительских установок относительно их приоритетов в воспитании и развитии, переживаемых ими сложностей, сильных сторон, особенностей организации досуга и пр.

Эмпирическое исследование. Исследование проводилось в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г. «Формирование родительской компетентности и ответственного родительства у молодых семей» с охватом всех регионов Российской Федерации. Для проведения исследования была составлена анкета, направленная на изучение образа жизни современных семей и социальной ситуации развития детей и подростков. Анкета состояла из двух частей: первая заполнялась всеми участниками исследования, а вторая – предназначена для родителей. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. На момент обработки полученных данных и публикации результатов исследования (данное исследование продолжается далее, охватывая все больше регионов и разновозрастных испытуемых, динамика количества ответов увеличивается) составила 699 человек от 18 до 68 лет, из них количество респондентов, имеющих детей, – 212 человек. Для статистической обработки полученных данных применялся χ^2 -Пирсона.

Результаты анкетирования иллюстрируют, что в числе наиболее характерных приоритетов в воспитании и развитии ребенка находятся внимание и любовь (123 выбора ответа, относящегося к этому пункту), создание эмоционально-положительной атмосферы в семье (37 выбора ответа, относящегося к этому пункту) и помощь и направление на этапах взросления (36 выбора ответа, относящегося к этому пункту). Все обозначенные приоритеты в воспитании и развитии ребенка, полученные путем качественного анализа ответов, и число их выборов представлены на рисунке 1.



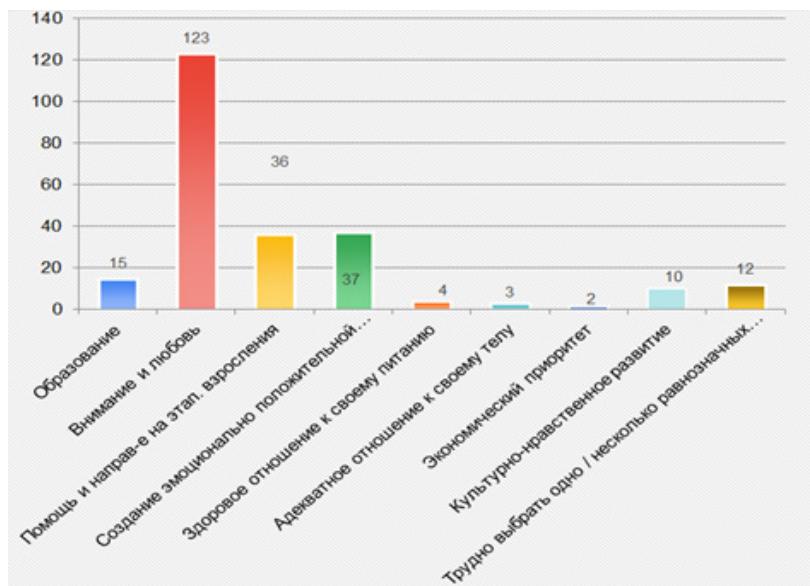


Рис. 1. Распределение ответов респондентов относительно приоритетов в воспитании и развитии ребенка

Также были получены результаты того, какие положительные качества респонденты наблюдают у современных родителей. На рисунке 2 представлена диаграмма с пятью лидирующими положительными качествами (остальные ответы включали многочисленные частные варианты, каждый из которых набрал от 0,6 % до 3,75 % упоминаний).

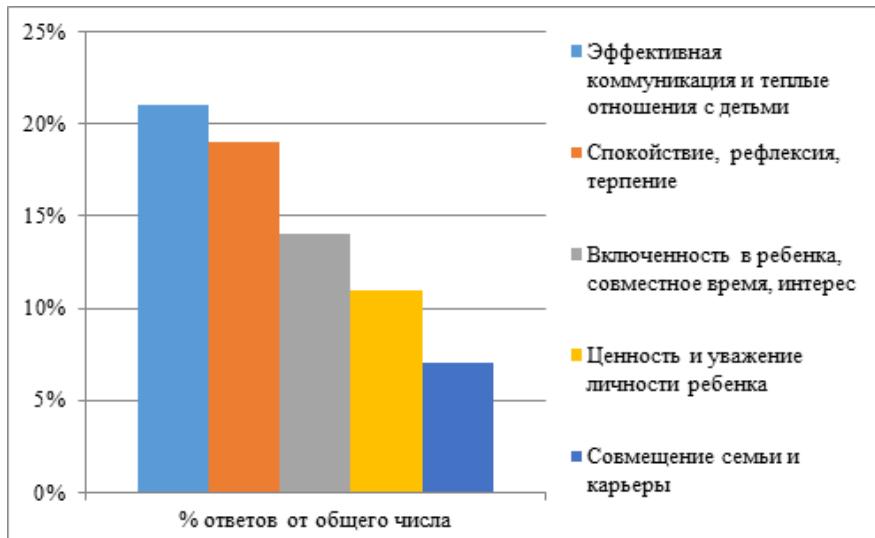


Рис. 2. Распределение ответов респондентов относительно положительных качеств современных родителей

Из диаграммы видно, что наиболее часто респонденты указывали на то, что положительным качеством современных родителей (21 % ответов) является эффективная коммуникация, их умение выстраивать теплые отношения с детьми. В данную категорию попали такие формулировки, как «родители хотят понимать своих детей», «дипломатичность», «готовность оказать поддержку», «искренность», «желание сохранить доверие» и т. д.

Также положительными качествами наиболее часто были названы спокойствие, рефлексия, терпение; включенность в ребенка, совместное время, интерес; ценность и уважение личности ребенка; гармоничное совмещение семьи и карьеры.

Территориальный фактор

Социodemографический анализ репродуктивных установок и семейного поведения демонстрирует выраженную территориальную дифференциацию, подтверждаемую статистически значимыми показателями ($\chi^2 = 11,294$ при $p = 0,023$, $df = 4$). Можно предположить, что пространственная динамика распределения респондентов по типу поселения и наличию детей характеризуется урбанистической спецификой репродуктивного поведения:

- города-миллионники: доминирование бездетных респондентов (68,02 % бездетных против 61,54 % имеющих детей);
- крупные города (население от 100 тыс. человек): относительно равномерное распределение (18,69 % бездетных и 19,43 % имеющих детей);
- небольшие города (до 50 тыс. жителей): преобладание бездетных (8,56 % бездетных против 8,1 % имеющих детей);
- сельская местность: выраженное преобладание семей с детьми (4,5 % бездетных против 10,93 % имеющих детей).

Согласно полученным данным, ценностно-смысловые ориентации в контексте семейного поведения проявляются через приоритет карьерных стратегий в мегаполисах, баланс семейных и профессиональных ценностей в крупных городах, традиционные семейные установки в сельской местности, адаптивный тип поведения в малых городах.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что на формирование различных моделей семейного поведения влияет тип поселения: в мегаполисах преобладает отсроченное родительство или сознательный отказ от деторождения; в крупных городах наблюдается баланс между семейными и карьерными ценностями; в сельской местности доминируют традиционные семейные ценности; в малых городах формируется адаптивная модель семейного поведения.

Таким образом, территориальный фактор выступает значимым детерминантом в формировании репродуктивных установок и семейных ценностей, что требует дифференциированного подхода к разработке демографической политики и программ поддержки семей в различных типах поселений.

Распределение ролей между членами семьи

Трансформация семейных ценностей в контексте воспитания и развития детей проявляется в динамике распределения ролей между членами семьи, что особенно заметно при анализе количества детей и степени вовлеченности старшего поколения, а также других родственников в воспитательный процесс. Нами выявлены значимые различия, в зависимости от количества детей в семье, в распределении ответов на вопрос анкеты «Кто участвует в воспитании и развитии Вашего ребенка/детей» (критерий $\chi^2 = 85,615$ при $p = 0,001$, $df = 48$).

Ценностно-смысловая структура семейных отношений демонстрирует следующую закономерность: в семьях с первенцем наблюдается высокая степень значимости роли бабушек и дедушек в воспитательном процессе (34,67 %). Однако с увеличением количества детей в семье происходит постепенное снижение упоминаемости старшего поколения: в семьях с двумя детьми – 27 %; в семьях с тремя детьми – 25,93 %; в семьях с четырьмя детьми – 16,67 %. Анализ ролевой структуры семейного воспитания демонстрирует дополнительные аспекты формирования ценностных ориентаций родителей в контексте расширенной семьи. Система семейных ценностей претерпевает изменения в зависимости от количества детей и степени вовлеченности различных членов семьи в воспитательный процесс. Примечательно, что в семьях с одним ребенком наблюдается относительно высокая степень участия дядей и тетей в воспитании (10,67 %), что является третьим по популярности ответом. В семьях с двумя детьми этот показатель снижается до 8 %, занимая четвертое место в рейтинге вовлеченности родственников.

О том, что к воспитанию ребенка привлекается няня, сообщили только родители первенцев (5,33 %), обстоятельство, которое подтверждает наше предположение о потребности молодых родителей в присутствии рядом более опытного в вопросах воспитания человека или помощника, на которого можно опереться в качестве «подстраховки». С возрастанием количества детей главную роль в воспитании и развитии начинают играть сами родители.

Родительская идентичность претерпевает существенные изменения по мере роста количества детей. Наблюдается тенденция к усилению осознания собственной роли и роли партнера в воспитательном процессе: 42 % родителей двоих детей акцентируют внимание на собственной роли; 44,44 % родителей троих детей подчеркивают значимость партнерского взаимодействия; 58,33 % родителей четверых детей полностью берут на себя ответственность за воспитательный процесс. Таким образом, исследование демонстрирует эволюцию семейных ценностей от опоры на традиционное наставничество старшего поколения к формированию автономной родительской позиции, что отражает современные тенденции развития института семьи.

Монородительство матерей

Гендерная специфика воспитания проявляется в следующих статистических данных: 10,67 % матерей, воспитывающих одного ребенка; 13 % матерей, воспитывающих двоих детей; 7,41 % матерей, воспитывающих троих детей, указали на единоличное осуществление воспитательного процесса. Данная категория, вероятно, может включать матерей-одиночек, женщин, не состоящих в браке, овдовевших женщин и др. На наш взгляд, психологическая адаптация таких матерей требует особого внимания, поскольку они несут полную ответственность за воспитание, могут испытывать повышенную эмоциональную нагрузку, нуждаются в профессиональной психологической поддержке. Анализируя полученные данные, можно сказать, что формирование семейных ценностей в контексте монородительского воспитания характеризуется высокой степенью личностной ответственности, необходимостью развития компенсаторных механизмов, потребностью в социальной поддержке.

Современное родительство как риск психоэмоционального напряжения

В выборе ответов на вопрос о связи деятельности с высоким уровнем напряжения в зависимости от наличия / отсутствия детей у респондентов были выявлены некоторые закономерности ($\chi^2 = 7,038$ при $p = 029$, $df = 2$).



Самым популярным ответом у всех респондентов стал «Да, мне кажется, что я все пытаюсь контролировать и ничего не успеваю». Так ответили 37,39 % бездетных респондента и 38,87 % респондентов, воспитывающих детей.

Расхождения начинаются на втором и третьем по популярности ответах. Для тех, у кого нет детей, вторым по популярности (34,46 %) ответом стал – «скорее нет, чаще всего я расслаблен(-а) и чувствую себя спокойно». Этот же вариант выбирает меньшинство респондентов с детьми (25,51 %). Для них вторым по популярности (35,63 %) стал вариант – «да, я нервно истощаюсь за день, много переживаю и тревожусь». Этот вариант наименее предпочтителен (28,15 %) для тех, у кого детей нет. Следовательно, для родителей работа чаще становится источником психоэмоционального напряжения.

Выводы. Ценностно-смысловые ориентации оказывают значительное влияние на функционирование современной семьи. Дифференцированный подход к ценностно-смысловой сфере семей способствует развитию более гармоничных и продуктивных семейных отношений и во многом определяет родительскую компетентность. Результаты исследования показали, что наиболее выраженными приоритетами современных родителей в воспитании и развитии ребенка являются внимание и любовь, создание эмоционально-положительной атмосферы в семье, помочь и направление на этапах взросления. К положительным качествам современных родителей чаще всего респонденты относили эффективную родительскую коммуникацию, их умение выстраивать теплые отношения с детьми. Также среди положительных качеств наиболее часто были названы спокойствие, рефлексия, терпение; включенность в ребенка, совместное время, интерес; ценность и уважение личности ребенка; умение гармонично балансировать между семьей и работой.

Согласно проведенному исследованию, одной из детерминант в формировании репродуктивных установок и семейных ценностей является территориальный фактор. Так, приоритет карьерных стратегий наблюдается в мегаполисах, баланс семейных и профессиональных ценностей в – крупных городах, традиционные семейные установки – в сельской местности, адаптивный тип поведения – в малых городах. Исследование продемонстрировало, что у молодых родителей, воспитывающих первого ребенка, наблюдается потребность в присутствии более опытного человека рядом или помощника, с которым можно оставить ребенка на время, а с увеличением количества детей значение других людей, участвующих в воспитании и развитии, снижается. Также было выявлено, что в ситуации монородительского воспитания возрастающая степень личной ответственности обуславливает необходимость развития компенсаторных механизмов и потребность в социальной поддержке.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в комплексном и дифференциированном анализе ценностных ориентаций, что, с одной стороны, является одним из условий осознанного формирования родительской компетентности, а с другой стороны – позволяет повышать эффективность психологической помощи современным семьям.

Список источников

1. Абрамова В. В. Осознанное родительство как предиктор профилактики вторичного сиротства // Общество. 2025. № 2 (37). С. 47–49.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Александрова Е. А. Проблемы самореализации мужчин и женщин в контексте отношений в семейной жизни // Социология. 2023. № 2. С. 144–155.

4. Антонов А. И. Семья – какая она и куда движется // Семья в России. 2003. № 1/2. С. 30–40.
5. Безрукова О. Н. Ценности детей и родительства: межпоколенческая динамика // Социологический журнал. 2017. Т. 23, № 1. С. 88–110. DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2017.23.1.5003>
6. Быкова Е. А., Истомина С. В., Самылова О. А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 111–125. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.7>
7. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю., Кожевникова О. В. Межпоколенная трансмиссия ценностей в современном поликультурном мире // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 135–162. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-135-162>
8. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: Петрополис, 1998. 271 с.
9. Грищенко М. А. Коллективистские и индивидуалистические ценности: объективные факторы формирования жизненных стратегий россиян // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2020. № 3. С. 241–246. DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2020-1-3-241-246>
10. Елизаров А. Н. Ценностные ориентации семьи как фактор родительско-юношеского конфликта: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 222 с.
11. Ермолаева Е. Г. Изменение ценностно-смысовых ориентаций родителей как фактор коррекции нарушений семейного воспитания подростков: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 211 с.
12. Ермолаева Е. Г. Ценностные ориентации родителей как фактор коррекции нарушений семейного воспитания подростков // Вестник Курганского государственного университета. Серия «Физиология, психофизиология, психология и медицина». 2006. № 6. С. 100–101.
13. Захарова Е. И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // Культурно историческая психология. 2015. Т. 11, № 1. С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2015110106>
14. Константинова С. С. Проблема соотношения индивидуальных и общественных ценностей // Практики воспроизведения ценностей: гуманитарный, социальный и экономический аспекты: сборник тезисов докладов всероссийской научной конференции студентов-стипендиатов Оксфордского Российского фонда. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2020. С. 149–151.
15. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 4–36.
16. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
17. Смак Т. Семья и брак в России XXI века [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sempa-i-brak-v-rossii-xxi-veka> (дата обращения: 04.09.2025).
18. Стациенко В. В. Ценностная трансформация российского общества в современных условиях: динамика, вызовы, перспективы развития // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2024. № 4. С. 208–214. DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-208-214>
19. Сысенко В. А. Чувство собственного достоинства и устойчивость брака // Психология семьи: хрестоматия / под. ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2002. С. 576–638.
20. Торохтий В. С. Основы психологического обеспечения социальной работы с семьей. М.: Изд-во МГСУ, 2000. 240 с.
21. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 448 с.



22. Эйдемиллер Э. Г., Юстицис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001. 656 с.
23. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // СибСкрипт. 2020. № 1 (81). С. 194–206. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
24. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973. 438 p.
25. Schwartz S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // Journal of Social Issues. 1994. Vol. 50, Issue 4. Pp. 19–45. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

References

1. Abramova V. V. Conscious Parenthood as a Predictor of Prevention of Secondary Orphanhood. *Obshhestvo*, 2025, no. 2 (37), pp. 47–49. (In Russian)
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategy of Life*. Moscow: Mysl Publ., 1991, 299 p. (In Russian)
3. Alexandrova E. A. Problems of Self-realization of Men and Women in the Context of Relationships in Family Life. *Sociologiya*, 2023, no. 2, pp. 144–155. (In Russian)
4. Antonov A. I. Family – What is it Like and Where is It Going. *Semya v Rossii*, 2003, no. 1/2, pp. 30–40. (In Russian)
5. Bezrukova O. N. The Values of Children and Parenthood: Intergenerational Dynamics. *Sociologicheskij zhurnal*, 2017, vol. 23, no. 1, pp. 88–110. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2017.23.1.5003>
6. Bykova E. A., Istomina S. V., Samylova O. A. Features of Parental Competence of the Modern Russian Family. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2020, no. 4 (46), pp. 111–125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.7>
7. Vyatkin B. A., Khotinets V. Yu., Kozhevnikova O. V. Intergenerational Transmission of Values in the Modern Multicultural World. *Obrazovanie i nauka*, 2022, vol. 24, issue 1, pp. 135–162. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-135-162>
8. Golod S. I. *Family and Marriage: a Historical and Sociological Analysis*. Saint Petersburg: Petropolis Publ., 1998, 271 p. (In Russian)
9. Grishchenko M. A. Collectivist and Individualistic Values: Objective Factors in the Formation of Life Strategies of Russians. *Gosudarstvennoe i Municipalnoe Upravlenie. Uchenye zapiski*, 2020, no. 3, pp. 241–246. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2020-1-3-241-246>
10. Elizarov A. N. *Family Value Orientations as a Factor of Parental-youth Conflict*: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 1995, 222 p. (In Russian)
11. Ermolaeva E. G. *Changes in value-semantic orientations of parents as a factor in correcting violations in the family education of adolescents*: dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Ekaterinburg, 2008, 211 p. (In Russian)
12. Ermolaeva E. G. Value Orientations of Parents as a Factor of Correction of Violations of Family Upbringing of Adolescents. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2006, vol. 2, issue 2 (06), pp. 100–101. (In Russian)
13. Zakharova E. I. Conditions for the Formation of a Negative Attitude of Modern Women to the Maternal Role. *Kulturno istoricheskaya psixologiya*, 2015, vol. 11, issue 1, pp. 44–49. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2015110106>
14. Konstantinova S. S. The Problem of Correlation of Individual and Social Values. *Practices of Reproduction of Values: Humanitarian, Social, and Economic Aspects*: Collection of Abstracts from the All-Russian Scientific Conference of Oxford Russia Foundation Student Scholars. Yekaterinburg: Ural University Press, 2020, pp. 149–151. (In Russian)



15. Leontiev D. A. Value as an Interdisciplinary Concept: the Experience of Multidimensional Reconstruction. *Voprosy filosofii*, 1996, no. 4, pp. 4–36. (In Russian)
16. Rubinstein S. L. *Problems of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russian)
17. Smak T. *Family and Marriage in Russia of the 21st Century* [Electronic resource]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analyticheskii-obzor/semlja-i-brak-v-rossii-xxi-veka> (date of access: 04.09.2025). (In Russian)
18. Statsenko V. V. Value Transformation of Russian Society in Modern Conditions: Dynamics, Challenges, Development Prospects. *Gosudarstvennoe i municipalnoe upravlenie. Uchenye zapiski*, 2024, no. 4, pp. 208–214. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-208-214>
19. Sysenko V. A. *Self-esteem and Stability of Marriage*. Samara: BACHRACH-M Publ., 2002, pp. 576–638. (In Russian)
20. Torokhtiy B. C. *Fundamentals of Psychological and Pedagogical Support for Social Work with the Family*. Moscow: MGCU Publ., 2000, 240 p. (In Russian)
21. Tseluiko V. M. *You and Your Children. Family Psychology*. Rostov na Donu: Feniks Publ., 2004, 448 p. (In Russian)
22. Eidemiller E. G., Justickis V. *Psychology and Family Psychotherapy*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 656 p. (In Russian)
23. Yanitskiy M. S. System of Value Orientations of Personality and Social Communities: the Structural-dynamic Model and its Application in Psychological Research and Psychological Practice. *SibSkript*, 2020, no. 1 (81), pp. 194–206. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
24. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press Publ., 1973, 438 p.
25. Schwartz S. H. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 1994, vol. 50, issue 4, pp. 19–45. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

Информация об авторах

Волохова Валентина Игоревна – кандидат психологических наук, исполняющий обязанности директора Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2668-4346>, nargiza113@yandex.ru

Гурина Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-4015-7132>, elena.s.gurina@yandex.ru

Нестерова Светлана Борисовна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-8626-7146>, svetanesterova@yandex.ru

Information about the Authors

Valentina I. Volohova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Director of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2668-4346>, nargiza113@yandex.ru

Elena S. Gurina – Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-4015-7132>, elena.s.gurina@yandex.ru



Svetlana B. Nesterova – Senior Lecturer of the Department Theory and Teaching Methods of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-8626-7146>, svetanesterova@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 08.10.2025

Одобрена после рецензирования: 11.11.2025

Принята к публикации: 25.11.2025

Received: 08.10.2025

Approved after peer review: 11.11.2025

Accepted for publication: 25.11.2025



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «СМАЛЬТА»

Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (ISSN 2312-1580) – официальное издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются оригинальные (ранее не опубликованные) статьи научно-практической и методической направленности в области психологии, педагогики, философии. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за оригинальность и научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям журнала.

Подробная информация о журнале, условиях публикации и выпуски журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к присыпаемым материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям статьи. Материалы для публикации необходимо оформлять в соответствии с российскими и международными профессиональными требованиями к научным статьям.

В журнале публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие результаты исследований актуальных в научном российском и международном сообществе вопросов и достижений, имеющих научную теоретическую и практическую значимость в психологии и смежных науках о человеке.

1. Регистрация поступивших материалов.

Материалы для статей, подготовленные в соответствии с правилами оформления научно-исследовательской публикации и принятymi редакцией журнала стандартами, регистрируются редакцией. При регистрации присваивается дата поступления и регистрационный номер статьи. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного варианта материалов статьи. Статьи высылаются авторами на почту журнала smalta.journal@nspu.ru

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.

2. Порядок лицензирования.



2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛЬТА» необходимо заключить с издателем журнала Лицензионный договор на право использования научного произведения в журнале.

После регистрации статьи редакцией автору/авторам высылается Лицензионный договор. Автор направляет в редакцию подписанный Лицензионный договор на право использования научного произведения в научном журнале «СМАЛЬТА».

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, тел. (383) 244-18-93), при положительном решении о публикации.

С момента заключения договора автор на безвозмездной основе передает издателю на срок действия авторского права по действующему законодательству РФ исключительное право на использование статьи или отдельной ее части на территории всех государств, где авторские права в силу международных договоров Российской Федерации являются охраняемыми, в том числе следующие права: на воспроизведение, на распространение, на публичный показ, на доведение до всеобщего сведения, на перевод на иностранные языки и переработку (и исключительное право на использование переведенного и (или) переработанного произведения выше указанными способами), на предоставление всех вышеперечисленных прав другим лицам. Автор гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемое научное произведение.

Если у автора возникнут вопросы по тексту договора и необходимость в корректировке текста, то необходимо предварительно согласовать изменения с издателем. Без согласования изменения в договоре не принимаются. Финансовых взаимоотношений по лицензионному договору *не предусмотрено*.

3. Порядок рецензирования.

Журнал «СМАЛЬТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

О поступлении статьи и ее дальнейшей экспертизе и рецензировании редакция сообщает авторам посредством уведомления на электронную почту автору-отправителю. Зарегистрированные материалы для статей проходят первичную экспертизу на соответствие требованиям, тематике и профилю журнала. К рецензированию допускаются статьи, прошедшие оценку в системе Антиплагиат (оригинальность текста статьи не менее 70 %). Только прошедшие первичную экспертизу материалы, принимаются к дальнейшему рассмотрению. Началом экспертизы материалов статьи редакцией является дата регистрации поступивших материалов.

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присыпаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

- статьи, не соответствующие тематике журнала;
- статьи, оформленные без соблюдения правил оформления;
- статьи, авторы которых отказываются от доработки статей в соответствии с желаниями редакции, конструктивными замечаниями рецензентов или аргументировано не опровергают их;
- статьи, содержащие ранее опубликованные материалы.

3.2. Процесс рецензирования.

3.2.1. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

Принятые к рассмотрению материалы направляются на рецензирование для оценки их научного содержания нескольким специалистам соответствующего профиля, членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи. Оригинальные научные статьи, содержащие методы математической статистики, редакция направляет эксперту по статистическому анализу.

Процесс рецензирования осуществляется с гарантией, что рецензенты независимы от авторов.

3.2.2. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Рецензия содержит указания на недочеты и несоответствия рукописи критериям оценивания. Рецензия может содержать рекомендации авторам по улучшению качества статьи для публикации, но рецензенты не обязаны предоставлять авторам детальное конструктивное обоснование всех несоответствий. Если по мнению рецензента рассматриваемая рукопись не соответствует критериям для публикации, то в рецензии указываются только основные причины отказа. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

При принятии решения «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», автору направляются рекомендации и вопросы для исправления.

Рукопись статьи, скорректированная автором, повторно направляется на рецензирование. Автору необходимо мотивировать внесенные изменения.

Рукописи статей, не рекомендованные к публикации, повторно не рассматриваются.

3.2.4. Исправление статьи. При наличии нескольких авторов (соавторов) редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме как *Ответственный автор*. *Ответственный автор* выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами. На указанную электронную почту *Ответственный автор* будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей. *Ответственный автор* отвечает за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию. *Ответственный автор* обязан:

- отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов;
- при отправке статьи указать свою электронную почту;
- информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта;
- оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие



сроки – на вопросы рецензента;

– быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

Доработка статьи не должна занимать более двух месяцев с момента отправки сообщения авторам о необходимости изменений. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи предоставляет в редакцию журнала аргументированный ответ. Если у автора и рецензентов возникли неразрешимые противоречия относительно рукописи, редколлегия вправе направить рукопись на дополнительное рецензирование. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

3.2.5. Отказ от исправления статьи. В случае отказа от доработки материалов авторы должны в письменной или устной форме уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи. *Если авторы не возвращают доработанный вариант по истечении 3 месяцев со дня отправки рецензии, даже при отсутствии сведений от авторов с отказом от доработки статьи, редакция снимает ее с учета.*

3.2.6. Изменения в авторстве. Порядок перечисления и количество авторов статьи должны быть определены исследователями совместно и до направления статьи к публикации. Если авторы просят исключить, добавить автора или поменять порядок следования авторов после направления или публикации статьи, *Ответственный автор* должен уточнить причину изменений (в случае добавления автора нужно указать его вклад). Исправленный список авторов должен быть заново подписан всеми авторами, в том числе письменное согласие исключенного или включенного автора.

3.3. Сроки рецензирования.

Экспертиза и рецензирование осуществляются бесплатно. Общий срок рецензирования составляет не менее 1 месяца в соответствии с порядком рецензирования.

4. Оформление материалов статьи для публикации.

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям материалы для статей.

4.1. Общие сведения.

Формат текста: Microsoft Word (*.doc, *.docx, *.rtf). Допускается архивация с помощью RAR или ZIP.

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

Поля (верхнее, нижнее, левое, правое): 2,5 см.

Шрифт: Times New Roman, размер (кегль) – 14.

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: от 15000 знаков без учета списка источников, аннотации, информации об авторах.

Переносы и номера страниц не ставятся.

Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено в международном научном стиле.

Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_NB или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@nspu.ru

4.2. Структура авторского резюме (метаданные) содержит: тип статьи (научная или обзорная статья), УДК, название статьи, адресные сведения об авторе, аннотацию статьи, ключевые слова, пристатейный список источников на русском и английском (References) языке, дополнительная информация об авторах, вклад авторов, информация об отсутствии конфликта интересов.

Сопроводительные сведения к статье: полные сведения об авторе (авторах) без сокращений и аббревиатур; оригинал Заключения направляющей организации на предмет отсутствия в рукописи автора сведений, составляющих государственную тайну, и возможности их открытого опубликования в международных системах (с подписью и печатью); авторский лицензионный договор (заполненная форма договора с подписью автора).

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

4.2.3. Порядок публикуемых сведений к статье **на русском языке**:

• **Название статьи.**

• **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

• **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полуяркий, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

• Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

• **Ключевые слова** (5–7 слов), размер шрифта – 12.

4.2.4. Ниже **на английском языке** дублируется следующая информация:

• **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

• **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полуяркий, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

• **Название статьи.**

• **Аннотация (Abstract)** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.



- **Ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

4.3. **Текст статьи.** Через пропущенную строку размещается текст статьи. Размер шрифта – 14.

Содержание научно-исследовательской статьи формируется с соблюдением следующей структуры: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме; методология (материалы и методы); результаты исследования, обсуждение; заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

4.4. **Пристатейный список источников на русском и английском (References) языках.**

4.4.1. Содержит не менее 10 научно-исследовательских источников (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексированных в базах данных РИНЦ, SCOPUS.

4.4.2. Оформляется согласно **ГОСТ 7.0.5-2008** (см.: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). **Все источники по возможности должны иметь DOI или URL национального архива (электронные ссылки в пристатейном списке должны быть активны).** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. На **русском языке**:

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. Ниже на **английском языке**:

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.6. **Библиографические ссылки** в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, дается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Списки литературы признают идеи других авторов и помогают избежать обвинения в плагиате; позволяют читателям найти источники материалов, на которые ссылается автор; демонстрируют масштаб исследований автора (через возможное, не более 25 %, цитирование своих публикаций).

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

4.7. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии письменного положительного отзыва научного руководителя. Информация о научном руководителе размещается после пристатейного списка источников: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.



4.8. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах и не входят в общий объем статьи (Приложение 2):

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языках);
- ученая степень, ученое звание (на русском и английском языках);
- занимаемая должность (на русском и английском языках);
- место работы: кафедра, факультет, учебное заведение или организация с указанием адреса организации без сокращений и аббревиатур (на русском и английском языках), для магистрантов/аспирантов – при наличии;
- место учебы (для студентов/магистрантов/аспирантов) – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение (на русском и английском языках);
- почтовый адрес с указанием страны и индекса;
- e-mail;
- контактный телефон.

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

Полные сведения об авторе используются для создания базы данных статей журнала для внутреннего пользования и администрирования, являются конфиденциальной информацией и применяются в соответствии с законодательством об использовании персональных данных.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку – литературное редактирование, сверку всех данных, корректуру, форматирование, маркетирование.

Общий срок редакционной подготовки составляет не менее 3-х месяцев в соответствии с периодичностью публикации выпусков. Вопросы, возникающие в процессе редактирования, высылаются авторам для согласования.

На основе калькуляции работ в соответствии с объемом редакционной подготовки с автором заключается договор на оплату издательских услуг на условиях, действующих на момент заключения договора.

6. Публикация.

Журнал является изданием с открытым доступом, это означает, что журнал открывает опубликованные статьи в бесплатном свободном доступе для пользователя или его учреждения на своем сайте и на сайтах библиографических индексирующих систем, с которыми сотрудничает редакция журнала, в сроки, установленные соответствующими договорами. Журнал распространяется по электронной подписке.

Пользователям разрешается читать, скачивать, копировать, распространять, распечатывать, искать, ссылаться на полные тексты статей или использовать их для любых законных целей, без предварительного разрешения от издателя или автора при условии правильного цитирования оригинальной работы.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 месяца (12 недель).

7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообществом нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования



и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

– рекомендации международного Комитета по публикационной этике (Committee of Publication Ethics – COPE, Кодекс этики научных публикаций), Декларации Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) «Этические принципы научных публикаций» и Будапештской инициативой открытого доступа – Budapest Open Access Initiative (<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>);

– положения главы 70 Гражданского кодекса Российской Федерации «Авторское право».

Редакция журнала прилагает усилия для предотвращения возможных нарушений (возможная фальсификация данных, плагиат, манипуляция с изображениями, неэтичные исследования, предвзятые представления, злоупотребление авторством, избыточные или дублирующие публикации, незаявленный конфликт интересов) и оставляет за собой право отклонить публикацию статьи при нарушении указанных принципов и правил.

Редакция обязуется предпринимать все меры для устранения содержательных, грамматических, стилистических и иных ошибок при их обнаружении; опубликовать исправления, разъяснения, опровержения и извинения, когда это необходимо.

Редакция журнала размещает статьи в открытом доступе после принятия решения к опубликованию материалов и заключению с авторами Лицензионного договора; авторские права сохраняются за авторами.

Любая рукопись, полученная для публикации и рецензирования, рассматривается как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам без согласия редакции журнала.

Авторы несут ответственность за оригинальность, достоверность и объективность представленных для публикации материалов (подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений) и соответствие публикуемых исследований этическим и юридическим нормам, принятым в научном сообществе. В то же время **редакция не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой авторами.

Авторы гарантируют, что представленные материалы ранее нигде не были опубликованы, не направлялись к рассмотрению и в настоящее время не рассматриваются в другом издательстве (редакции), в том числе и на других языках. Указывают финансовую поддержку исследования в тексте статьи.

Авторы обязаны уведомить редакцию журнала (издательство) при обнаружении существенных ошибок и неточностей или признаков нарушения публикационной этики в представленной или опубликованной статье для скорейшего исправления выявленных неточностей или изъятия публикации.

Все стороны публикационного процесса обязаны сообщить об отсутствии или о наличии в рукописях финансовых или других существующих конфликтах интересов с издателем, спонсором, соавтором, типографией и т. д.

Редакция (издательство) вправе отклонить любые материалы, нарушающие вышеизложенные принципы.

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru

Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья

УДК

DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}*Городской центр психолого-педагогической поддержки,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. <...> На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что...

Ключевые слова: приемная семья; детско-родительские отношения; психологическое сопровождение.

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}*Urban Center of Psycho-pedagogical Support,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. <...> Shows the form of psychologists' work with foster parents...

Keywords: foster family; parent-child relationship; psychological support.

For Citation:

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.



Список источников

1. Арестова Т. З. Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
3. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. Morgan G. Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.
5. Steger M. F., Kashdan T. B. Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being // Journal of Counseling Psychology. 2009. Vol. 56, Issue 2. Pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

References

1. Arrestova T. Z. Preparing Foster Families. *Topical Issues of Social Work*, 2012, no. 3, pp. 23–26. DOI: (In Russian)
2. Materials of the All-Russian Forum of Foster Families [Electronic resource]. URL: (date of access: 30.08.2019). (In Russian)
3. Oslon V. N. *Life Arrangement of Orphans: Professional Substitute Family*. Moscow: Genesis Publ., 2006, 368 p. (In Russian)
4. Morgan G. *Image of Organization*. Beverly Hills, 1986, 335 p.
5. Steger M. F., Kashdan T. B. Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2009, vol. 56, Issue 2, pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

Информация об авторах

Бугрова Нина Владимировна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Петрова Елена Николаевна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Information about the Authors

Nina V. Bugrova – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Elena N. Petrova – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The Authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество: <i>(на русском и английском языке)</i>	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: <i>(на русском и английском языке)</i>	нет
Занимаемая должность <i>(на русском и английском языке)</i>	педагог-психолог I категории educational psychologist of the 1 st category
Место работы с указанием адреса: <i>(на русском и английском языке)</i> – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация Для магистрантов/аспирантов – при на- личии	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: <i>(на русском и английском языке)</i> – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7-__-__-__-__
e-mail:	bugrova@yandex.ru



Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения, кроме аспирантуры).

Контакты для дополнительной информации: Мантурова Наталья Михайловна, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-14-29, e-mail: pinori1973@mail.ru, 89138905392; сайт университета <https://nspu.ru>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очно-заочная	Внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очно-заочная	Внебюджетное
	Консультативная психология		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика/ Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психоdiagностических, консультативных и психокоррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супружами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психологического сопровождения детей и взрослых.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;
- диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;
- исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;
- культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очная	Бюджетное, внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением		Очная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КООРРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Студенты приобретают компетенции в области:

- своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;
- психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суициdalному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;
- выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;
- обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;
- обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;
- организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.



37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;
- применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.

МАГИСТРАТУРА**37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Консультативная психология и психотерапия	Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Девиантология	Заочная	Внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в трудной жизненной ситуации	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, доктор психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суициального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволяют магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: М. И. Федоришин, канд. психол. наук, доцент кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управлению психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.



Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суициdalного и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит магистру работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой ступени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; выпускник способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: А. С. Тишкова, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



АСПИРАНТУРА

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психологические науки	Возрастная психология	Очная	Внебюджетное
	Общая психология, психология личности, история психологии	Очная	Внебюджетное
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Очная	Внебюджетное

37.06.01 Психологические науки

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических механизмов и закономерностей происхождения и функционирования психики, сознания, самосознания, личности; применение выявленных закономерностей для решения практических задач диагностики, консультирования, экспертизы, профилактики; осуществление исторического и методологического анализа психологических теорий, концепций и воззрений, разработку исследовательской и прикладной методологии, создание и адаптацию методов психологического исследования и практической работы.

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.7. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований в области биологической и социальной детерминации психического развития человека; изучение процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости); исследование культурно-исторического развития психики; выявление объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию и реализации человеческого потенциала; разработку методов исследования и диагностики психического развития человека, а также нормативных показателей психического развития.

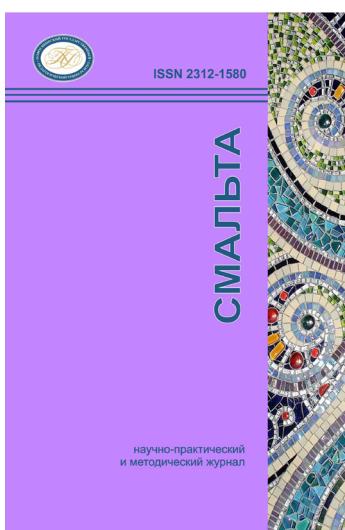


37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действий индивида и группы; особенностей и характеристик педагогической деятельности и действий педагога и педагогического коллектива; изучение специфики процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса; исследование психологического влияния содержания и форм организации образовательного процесса; исследование влияния различных видов учебной деятельности на проявление психологических новообразований у обучающихся и их личностное развитие.

О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания – 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.