

RU

Интегративно-динамическая модель формирования гражданской идентичности школьников: структура и результаты верификации

Хадаев С. А., Хадаев А. С.

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и разработать интегративно-динамическую модель формирования гражданской идентичности обучающихся 1-11 классов, позволяющую соотнести ориентиры федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) с нелинейными траекториями развития личности. В статье представлено теоретическое обоснование авторской модели, построенное на трёх принципах: интегративности (гражданская идентичность рассматривается как единство когнитивного, ценностно-эмоционального, деятельностного и рефлексивного компонентов), динамичности (развитие идентичности нелинейно и включает кризисы, регрессии и акселерацию) и сквозной стадийности (модель охватывает весь период школьного обучения, а единицей оценки выступает стадия, определяемая не возрастом, а качественным состоянием личности). Раскрыта семистадийная структура модели и типовые траектории переходов между стадиями. Научная новизна исследования состоит в том, что идея поэтапного «восхождения» реализована в виде семистадийной модели, которая обеспечивает фиксацию качественных переходов и кризисных состояний, а также отражает нелинейный характер становления гражданской идентичности через деятельностные и рефлексивные индикаторы в соответствии с требованиями ФГОС начального, основного и среднего общего образования. Особую роль в модели играют механизм рефлексии как способ преодоления когнитивно-деятельностного диссонанса и группа учащихся с устойчивой динамикой («ядро») как фактор поддержки сверстников. В результате исследования предложена интегративно-динамическая модель; её верификация проведена на выборке школьников (N = 247) в рамках проекта «Балтийский рубеж» (2020-2022 гг.). Модель обеспечивает диагностику стадии формирования идентичности на каждом этапе обучения через соотнесение с типами социально значимой деятельности и рефлексивными показателями. Верификация подтвердила эффективность модели: доля учащихся с недостаточно сформированной гражданской идентичностью сократилась с 57% до 10%, доля учащихся со сформированной (устойчивой) идентичностью выросла с 43% до 90%.

EN

An integrative-dynamic model of civic identity formation in schoolchildren: structure and verification results

S. A. Khadaev, A. S. Khadaev

Abstract. The study aims to theoretically substantiate and develop an integrative-dynamic model for the formation of civic identity in school students (grades 1-11), enabling the alignment of the guidelines established by the Federal State Educational Standards (FSES) with non-linear trajectories of personality development. The article presents the theoretical foundation of the authorial model based on three core principles: integrativity (viewing civic identity as a unity of cognitive, value-emotional, behavioral, and reflective components), dynamism (the development of identity is non-linear and encompasses crises, regressions, and acceleration), and cross-stage progression (the model covers the entire period of schooling, with the unit of assessment being a stage defined by a qualitative state of the personality rather than age). The seven-stage structure of the model and typical transition trajectories between stages are revealed. The scientific novelty of the study lies in the implementation of the idea of “gradual ascent” into a seven-stage model that captures qualitative transitions and crisis states, reflecting the non-linear nature of civic identity formation through activity-based and reflective indicators in accordance with the requirements of the FSES for primary, basic, and secondary general education. A special role in the model is played by the mechanism of reflection as a means of overcoming cognitive-behavioral dissonance, as well

as by the group of students with stable dynamics ("the core") as a factor in peer support. As a result of the study, the integrative-dynamic model is proposed; its verification was conducted on a sample of schoolchildren (N = 247) within the framework of the "Baltic Frontier" project (2020-2022). The model provides for the diagnostics of the identity formation stage at each educational phase by correlating it with types of socially significant activities and reflective indicators. The verification confirmed the model's effectiveness: the share of students with underdeveloped civic identity decreased from 57% to 10%, while the share of students with well-developed (stable) identity increased from 43% to 90%.

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающим вниманием педагогической науки и практики к проблеме формирования гражданской идентичности школьников как сложного нелинейного процесса, в котором последовательные этапы сменяются кризисами и регрессиями. Как отмечают С. А. Боргояков, Р. С. Бозиев и Э. Р. Баграмян (2022), система образования призвана формировать у обучающихся общероссийскую гражданскую идентичность и культуру межнационального общения с опорой на традиционные духовно-нравственные ценности народов России. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС НОО (2021), ФГОС ООО (2021), ФГОС СОО (2022)) предъявляют чёткие требования к личностным результатам обучающихся. При этом, как указывает А. Н. Махинин (2023), концептуальные основы политики формирования российской идентичности в современном образовании требуют переосмысления в части методического обеспечения. Как следствие, педагогический инструментарий для оценки динамики становления идентичности остаётся неразработанным: в школах сложилась практика «слепого» копирования научных шкал, которые не учитывают специфику образовательного и воспитательного процессов. В результате диагностика превращается в формальность, не помогает решить проблему и закрепляет поверхностное отношение к оценке сложного феномена, что подчёркивает необходимость разработки практико-ориентированного диагностического инструментария.

В многочисленных исследованиях убедительно показано, что процесс становления гражданской идентичности носит нелинейный характер и включает кризисы, регрессии, акселерацию и различные индивидуальные траектории развития (Эриксон, 1996b; Иванова, 2003; Чурилова, 2023; Юлбаев, 2025). Однако существующие методы оценки только фиксируют текущее состояние, не позволяя отследить динамику изменений и кризисные моменты в развитии обучающегося. Из-за этого воспитательная работа часто сводится к простому донесению ценностей, игнорируя реальные пути формирования личности (Махинин, 2025, с. 239).

Рассматривая современное состояние проблемы, Е. В. Яковлев (2025, с. 64) отмечает концептуальную неразработанность данного направления. Е. В. Саплина (2025, с. 64) поддерживает эту точку зрения, подчёркивая необходимость создания научно обоснованной концепции, которая бы определяла структуру и критерии формирования идентичности. С. А. Боргояков (2023) указывает на ещё один важный пробел: существующая система подготовки педагогов не включает в профессиональную подготовку культуросообразные воспитательные практики. В результате диагностика и сопровождение идентичности учащихся остаются вне сферы их профессиональной компетенции.

Для устранения выявленных ограничений в диагностике и сопровождении становления гражданской идентичности сформулированы следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать эволюцию подходов к диагностике гражданской идентичности в школе и выявить их ключевые ограничения (в том числе проблему сглаживания индивидуальных траекторий в уровневых шкалах);
- 2) обосновать теоретическую базу интегративно-динамической модели: раскрыть, как в ней реализуется принцип интегративности (учёт когнитивного, ценностно-эмоционального, деятельностного и рефлексивного компонентов) и принцип динамики (учёт нелинейных траекторий, кризисов, регрессий и акселерации);
- 3) разработать семистадийную структуру модели, описать типовые траектории переходов между стадиями и провести верификацию модели в рамках реализации проекта «Балтийский рубеж» (2020-2022 гг.).

Материалом для исследования послужили федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС НОО (2021), ФГОС ООО (2021), ФГОС СОО (2022)).

Эмпирический блок опирался на многолетнее наблюдение (2020-2022) и анализ индивидуальных «Карт участника проекта» (N = 247), что позволило выделить типы социально значимой деятельности и соотнести их с качественными переходами в становлении идентичности.

Теоретическую базу исследования составляют аксиологический подход (Караковский, Новикова, Селиванова, 1996), системно-деятельностный подход (Выготский, 1999; Леонтьев, 2004), интегративный подход (Асмолов, 2007), опирающийся на идеи синергетики (Князева, Курдюмов, 2005) и концепцию воспитательного пространства (Новикова, 2009), а также антропологический подход (Ушинский, 1999; Слободчиков, Исаев, 2000). В основу стадийной логики модели положена линия «восхождения» Л. С. Пастуховой (2019), которая операционализирована через выделение семи стадий и деятельностных индикаторов. Кроме того, в качестве опоры используются диссертационные исследования по проблеме гражданской идентичности (Гальченко, 2021; Махинин, 2014; Пастухова, 2019; Юлбаев, 2025), а также монографии и статьи по педагогической диагностике идентичности (Махинин, Шакурова, 2012; Кожанов, 2018).

Методы исследования включают: тематическую классификацию; компонентный анализ; многолетнее наблюдение (2020-2022); глубинные интервью (N = 45); анализ индивидуальных «Карт участника проекта» (N = 247);

контент-анализ эссе и проектных работ ($N = 178$); анализ данных самофиксации активности; метод независимых парных экспертных оценок (согласованность – 86%), подтвердивший надёжность полученных данных.

Верификация модели осуществлялась путём сопоставления экспертных оценок с объективными деятельностными показателями (победы и призовые места в конкурсах, реализация собственных проектов, регулярность участия в объединениях «Юный защитник Отечества» и Медиастудии, участие в памятных мероприятиях) и рефлексивными индикаторами (анкеты с открытыми вопросами, интервью и фокус-группы, рефлексивные листы с критериями оценки, индивидуальные портфолио), а также аксиологическое общение как механизм ценностно-смыслового диалога. Для обеспечения надёжности данных применялся метод независимых парных экспертных оценок (согласованность – 86%), что позволило верифицировать соответствие выделенных стадий реальным траекториям развития обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в разработке семистадийной интегративно-динамической модели. Её применение:

- для классных руководителей, педагогов и психологов – инструмент диагностики и проектирования индивидуальных воспитательных маршрутов, выявления кризисных состояний и регрессивных переходов;
- для заместителей директора – возможность мониторинга личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС, отслеживания динамики формирования гражданской идентичности, оценки эффективности воспитательной работы;
- для администрации образовательных организаций – система критериев оценки сформированности гражданской идентичности, механизм выявления качественных переходов между стадиями развития, инструмент прогнозирования возможных кризисных состояний;
- для методических служб – основа для разработки программ воспитания, планирования воспитательной работы, оценки эффективности педагогических воздействий.

Важно отметить, что модель предназначена прежде всего для профессионального использования педагогами и управленческими кадрами, а не для самостоятельного применения обучающимися.

Обсуждение и результаты

В научной литературе представлен широкий спектр определений гражданской идентичности, что свидетельствует о многогранности данного феномена. В рамках своего исследования мы опираемся на концепцию В. С. Мухиной и С. В. Мелкова (2022), согласно которой гражданская идентичность определяется как феномен внутренней позиции, формирующийся через идентификацию с ценностью человека-гражданина. Для обучающихся школы гражданская идентичность представляет собой не просто формальную принадлежность к государству, а развивающуюся внутреннюю установку, объединяющую ценностное самоотношение с практическим опытом участия в жизни образовательного сообщества. В контексте школьного образования это проявляется в способности обучающегося: осознавать собственную гражданскую позицию, соотносить личные ценности с общественными, проявлять активность в социально значимых практиках, участвовать в жизни класса, школы и местного сообщества. Исходя из данного понимания, к диагностическому инструменту предъявляются следующие требования: учёт динамики развития личности, опора на реальную деятельность обучающегося, включение механизмов рефлексии.

В современной педагогической науке до сих пор отсутствует общепринятая система оценки развития гражданской идентичности обучающихся, а многообразие существующих диагностических подходов лишь усиливает терминологическую путаницу и затрудняет сопоставление результатов исследований.

В этих условиях особую ценность представляет модель А. Н. Махинина и М. В. Шакуровой (2012), которая предлагает трёхуровневую шкалу для диагностики гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности. Её структура включает четыре компонента: когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный, деятельностный и рефлексивно-регулятивный. Дальнейшее развитие этого подхода мы находим в работе А. Н. Махинина (2014), где представлена детализированная трёхуровневая шкала (высокий, достаточный, низкий) и классификация из 19 типов гражданской идентичности (5 высокого, 11 достаточного и 3 низкого уровня). Важным отличием его подхода от упрощённых трёхуровневых моделей стало признание кризиса идентичности как самостоятельного этапа развития и введение рефлексивно-регулятивного компонента в качестве ключевого механизма саморегуляции. Шкала Махинина (2014) получила широкое распространение и стала своего рода «шаблоном», который впоследствии активно применялся, упрощался или адаптировался другими исследователями. Со временем шкалу А. Н. Махинина (2014) стали использовать в образовательных учреждениях. Однако фрагментарное и упрощённое применение шкалы снижает сопоставимость результатов.

Несмотря на значимость методологического аппарата, предложенного Махониным (2014), его привязка к конкретным ступеням образования и ориентация исключительно на старшую школу препятствуют комплексному анализу нелинейных образовательных траекторий. Разработанная нами семистадийная модель нивелирует данные недостатки, обеспечивая непрерывный мониторинг развития и фиксацию качественных трансформаций на всех этапах школьного обучения.

Важным шагом в разработке диагностики формирования гражданской идентичности является исследование И. В. Кожанова, который охватил период траектории развития с дошкольного детства до студенчества включительно, выделяя четыре её основные составляющие: когнитивную, эмоционально-оценочную, ценностно-ориентировочную и деятельностную. В отличие от ряда других разработок (Халиков, 2015; Ахметшина, 2015;

Иванова, Марченко, Широкова, 2024) модель Кожанова (2017; 2018) изначально проектировалась с опорой на требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ДО (2022), ФГОС НОО (2021), ФГОС ООО (2021), ФГОС СОО (2022), а также ФГОС ВО (2023)), что задаёт её более выраженную практико-ориентированную направленность. Важной особенностью подхода является описание процесса от «нулевой фазы» до самоопределения, что придаёт модели сквозную возрастную преемственность. Для оценки этих компонентов были разработаны трёхступенчатые шкалы (низкий, средний, высокий). Тем не менее практическая применимость модели Кожанова ограничена: детальная диагностика по всем компонентам, уровням и трём типам идентичности (этнической, общероссийской, общечеловеческой) требует обширного инструментария, что затрудняет её применение в массовой школе.

Несмотря на прикладную значимость модели Кожанова, её трёхуровневая структура недостаточно чувствительна к выявлению глубинных кризисных явлений и регрессивных процессов. Предложенная нами модель устраняет этот методологический пробел за счёт внедрения системы деятельностных индикаторов, адаптированных для условий массовой общеобразовательной школы.

Важным этапом в научном осмыслении процесса формирования гражданской идентичности стали исследования Л. С. Пастуховой (2019), в которых процесс представлен как последовательная динамика от когнитивного осознания принадлежности к государству через ценностно-смысловое принятие гражданских норм и ценностей к устойчивой деятельностной позиции, реализуемой в социально-проектной практике. Автор выделяет три крупных содержательных этапа становления идентичности, которые операционализируются с помощью трёхуровневой шкалы (низкий, средний, высокий) как инструмента соотнесения текущего состояния личности с соответствующим этапом траектории. Однако в модели Л. С. Пастуховой отсутствует стадийная дифференциация, ориентированная на возрастные особенности и требования ФГОС на каждой ступени общего образования. Кроме того, трёхуровневая шкала фиксирует усреднённый срез состояния и не позволяет выявлять качественные перестройки структуры личности: кризисные проявления, временные регрессии и нелинейные переходы, происходящие внутри одного уровня. Это создаёт разрыв между содержательным описанием этапов и возможностями практической диагностики траекторий развития обучающихся.

Преодоление указанных ограничений составляет предмет дальнейшего рассмотрения: разработанная интегративно-динамическая модель предполагает семистадийную дифференциацию, позволяющую фиксировать нелинейную динамику становления гражданской идентичности в соотнесении с нормативными ориентирами ФГОС. Детализация стадий и описание типовых траекторий переходов представлены в рамках решения второй задачи исследования.

Подход А. С. Гальченко (2018; 2021), опирающийся на статусы идентичности (диффузная, предreshённая, мораторий, достигнутая), позволяет фиксировать качественные состояния и кризисные моменты. При этом, как и в стадийной модели Л. С. Пастуховой (2019), здесь сохраняется разрыв между теоретическим описанием динамики и практической диагностикой: статусы Гальченко (2018; 2021) отражают состояние личности, но не предлагают учителю конкретных деятельностных маркеров и критериев для определения текущего состояния и выбора форм поддержки. Термины вроде «диффузный статус» и «мораторий» остаются абстрактными для школьной практики, а сами статусы не соотносятся с типичными видами деятельности учащихся и возрастными ступенями обучения, что затрудняет их применение в условиях общеобразовательной организации.

Подход Гальченко фиксирует лишь статику состояний, оставляя без внимания практический инструментарий. Наша модель решает эту проблему, связывая этапы развития с конкретными видами деятельности и показателями рефлексии.

Существенный теоретический вклад в осмысление нелинейной динамики гражданской идентичности внес Р. З. Юлбаев (2025), описав переходы между состояниями в категориях синергетики и топологии. Однако его модель ориентирована на макро- и мезосоциальный уровень анализа, тогда как для педагога критически важны конкретные индикаторы поведения и деятельности, позволяющие распознавать кризисные проявления. Предложенная нами модель расширяет макроуровневый подход Юлбаева за счёт внедрения операциональных индикаторов. Это позволяет педагогам не только диагностировать кризисные состояния учащихся, но и подбирать для них персонализированные стратегии психолого-педагогического сопровождения.

Существующие уровневые шкалы оценки гражданской идентичности, выступая как усредняющий фильтр, объединяют принципиально разные типы становления идентичности в условный «средний уровень» и не позволяют педагогу увидеть реальную картину.

На ограниченность возможностей рассматриваемого подхода указывает А. Н. Махинин (2022, с. 112; 2025, с. 239-240), критикуя его невысокую эффективность и отмечая его чрезмерную сфокусированность на трансляции ценностей при дефиците проработанных управленческих механизмов. Предлагаемая нами семистадийная модель для учащихся 1-11 классов преодолевает этот разрыв, соединяя линейные требования ФГОС НОО (2021), ФГОС ООО (2021) и ФГОС СОО (2022) с учётом нелинейного характера индивидуального развития (Выготский, 1999; Эриксон, 1996b; Пьянкова, 2009). Модель построена на трёх принципах: стадийности, интегративности и динамичности – и позволяет фиксировать качественные переходы, кризисные точки и индивидуальные траектории через деятельностные индикаторы и рефлексивные маркеры, доступные для применения в школьной практике.

Принцип стадийности. Стадия выступает центральной категорией модели – не как показатель степени сформированности, а как качественный тип интеграции когнитивного, ценностно-эмоционального, деятельностного и рефлексивного компонентов гражданской идентичности. Такой подход позволяет увидеть

не усреднённый «срез», а живую динамику: переходы, кризисы, возвраты и рывки, которые в традиционных подходах остаются за рамками диагностики.

Методологической основой данного подхода служит закон метаморфозы Л. С. Выготского (1999): развитие психики не сводится к простому количественному росту (например, увеличению объёма знаний или навыков), а представляет собой цепь качественных преобразований, превращений одной формы в другую. Именно эта идея позволяет обосновать, почему переход между стадиями должен пониматься как качественный скачок, а не как постепенное нарастание баллов.

Непосредственно стадийную логику применительно к идентичности развивает теория психосоциального развития Э. Эриксона (1996а), в которой жизнь человека делится на восемь последовательных стадий, а переход между ними происходит через кризис идентичности; при этом на каждой стадии решается своя задача развития (в частности, «идентичность против ролевого смещения» в подростковом возрасте). Дальнейшую операционализацию этой логики предложил Дж. Марсиа (Marcia, 1966), описав статусы идентичности (диффузный, предрешённый, мораторий, достигнутый) как качественные состояния, фиксирующие специфику когнитивно-ценностного самоопределения личности. В отечественной науке статусный подход получил эмпирическую адаптацию (в частности, в работах А. С. Гальченко (2018; 2021)), подтвердив пригодность качественных статусов для фиксации переходов в структуре идентичности. При этом в нашей модели статусы Марсиа (Marcia, 1966) не используются как готовая диагностическая сетка, а служат методологическим ориентиром, легитимирующим фокус на качественных перестройках структуры личности.

Принцип интегративности. Гражданская идентичность трактуется в модели как интегративное качество личности, структурно представленное четырьмя взаимосвязанными компонентами: когнитивным (система знаний о стране, её устройстве и ценностях), ценностно-эмоциональным (переживание принадлежности, чувство гордости и ответственности), деятельностным (реальное участие в социально значимых практиках) и рефлексивным (способность осмысливать собственные мотивы, действия и динамику развития).

Ключевой особенностью данной структуры является ведущая роль рефлексии как механизма интеграции: именно рефлексия связывает знание, переживание и поступок в устойчивую гражданскую позицию, предотвращая рассогласование между ними.

Методологическую основу понимания рефлексии как центрального механизма становления личности и перехода между качественными состояниями составляют положения С. Л. Рубинштейна (1946), согласно которым развитие личности происходит через осмысление собственной деятельности и соотнесение её с социальными ожиданиями. В логике субъектного подхода А. В. Брушлинского (1994) рефлексия трактуется как атрибут субъектной позиции личности – именно она позволяет обучающемуся не просто усваивать нормы, а присваивать их как внутренние регуляторы поведения.

В логике ценностно-смыслового подхода (Ядровская, 2013) формирование гражданской идентичности предполагает не формальное усвоение норм, а проживание ценностных смыслов в реальных социальных практиках. В модели это реализуется через деятельностные индикаторы и рефлексивные задачи, которые фиксируют, насколько внешние требования стали личными смыслами: именно по этому критерию различаются стадии и определяется качественный переход.

Методологически интегративная функция рефлексии опирается на концепцию целостности личности Б. Г. Ананьева (1969), трактовку идентичности как пересекающихся линий развития (Асмолов, 2007), а также на подходы к рефлексии как механизму осознания и присвоения ценностей (Щедровицкий, 1995; Карпов, 2004). Таким образом, принцип интегративности фиксирует не просто наличие отдельных компонентов, а тип их взаимосвязи: именно характер этой связи определяет качественную специфику стадии и позволяет отличить подлинную гражданскую позицию от её имитации.

Принцип динамичности. Развитие гражданской идентичности рассматривается как нелинейный процесс, допускающий регрессии, кризисные состояния и акселерацию. Кризисные точки трактуются в логике синергетического подхода (Князева, Курдюмов, 2005) как точки бифуркации – состояния повышенной чувствительности системы к внешним воздействиям, в которых малые педагогические усилия способны существенно изменить траекторию.

Семистадийная структура модели реализует эту логику: стадии 1-4 (первичная идентификация, фрагментарное восприятие, внешнее принятие норм, кризисное осмысление) не привязаны жёстко к возрасту и могут встречаться на любом этапе обучения; стадии 5-7 соотнесены с рубежными результатами ФГОС (4, 9, 11 классы) и характеризуют устойчивую интеграцию компонентов и осознанную гражданскую позицию. Таким образом, динамика модели состоит не в фиксации количественного «уровня», а в отслеживании качественных переходов, включая зоны риска и возможности стабилизации траектории.

Становление идентичности происходит не через прямое усвоение норм, а в процессе активного взаимодействия с социальной средой – эта логика раскрывается в деятельностной опосредованности формирования идентичности (Леонтьев, 2004). Ценности становятся внутренними регуляторами поведения, когда внешние требования преломляются через призму личностного смысла и посредством механизма интериоризации переводятся во внутренний план сознания. Операционально это означает, что стадия фиксируется не только по когнитивным и рефлексивным показателям, но и по факту освоения новых типов социально значимой деятельности (волонтёрство, самоуправление, проектная работа). Появление именно таких практик, предполагающих самостоятельный выбор и принятие ответственности, служит надёжным маркером перехода на следующую стадию.

Модель интегрирует концепцию зоны ближайшего развития (ЗБР) Л. С. Выготского (1999) в качестве практического инструментария. Ключевая идея заключается в использовании «точек бифуркации» – моментов кризиса, когда обучающийся максимально открыт к развитию. В такие периоды педагог определяет текущую стадию развития, локализует ЗБР и подбирает соответствующие задачи. Диагностика происходит не через тесты, а через наблюдение за тем, как обучающийся справляется с заданиями повышенной сложности при поддержке наставника. Например, на этапе кризисного осмысления педагог помогает перевести деструктивное поведение в конструктивное участие в социальных проектах. Это превращает ЗБР в чёткий алгоритм педагогической поддержки, направленный на последовательный переход обучающегося к новым уровням развития.

Название «интегративно-динамическая модель» отражает её содержательную логику: «интегративность» – через четырёхкомпонентную структуру с рефлексией как механизмом объединения; «динамичность» – через фокус на качественных переходах, включая кризисы, регрессии и акселерацию. Главное отличие модели от традиционных уровневых шкал – в отказе от усреднения: вместо сведения разных типов развития к одному «среднему уровню» модель делает видимыми сами типы и переходы между ними, давая педагогу ориентиры для адресной поддержки.

Ключевым преимуществом представленной интегративно-динамической модели выступает её прикладная ориентированность: она не остаётся на уровне теоретической конструкции, а спроектирована с учётом реальных условий школьной работы и может быть оперативно внедрена в повседневную воспитательную практику. Чёткая операционализация стадий через деятельностные и рефлексивные индикаторы позволяет педагогу без привлечения сложного диагностического инструментария фиксировать текущее состояние ученика и выстраивать адресное сопровождение в зоне ближайшего развития. При этом модель сохраняет соответствие научно-методологическим основаниям и одновременно отвечает практическим запросам образовательной организации.

Модель интегрируется в план воспитательной работы в соответствии с требованиями Минпросвещения: фиксация стадий и траекторий может быть отражена в индивидуальных картах сопровождения, а деятельностные индикаторы – соотнесены с календарным планом воспитательной работы и мероприятиями объединений («Юный защитник Отечества», «Балтийский рубеж» и др.).

Для наглядного представления семистадийной модели разработана схема (Рисунок 1), отражающая последовательность стадий, их взаимосвязи и ключевые переходы. Схема выполнена в виде вертикальной последовательности блоков, расположенных сверху вниз, каждый из которых соответствует стадии (от 1 до 7). Такое расположение отражает движение от начальных, кризисных состояний к устойчивым формам гражданской идентичности.

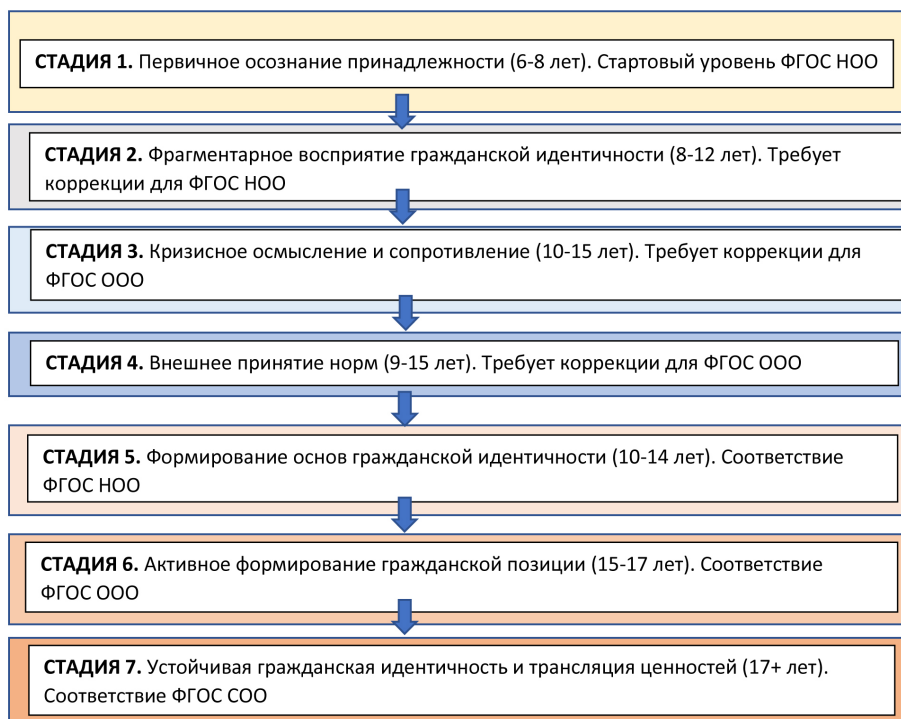


Рисунок 1. Интегративно-динамическая модель формирования гражданской идентичности школьников: последовательность стадий, возрастные ориентиры и соотнесение с требованиями ФГОС НОО, ООО, СОО

Ниже представлено содержательное описание семи стадий интегративно-динамической модели формирования гражданской идентичности у обучающихся 1-11-х классов, раскрывающее критерии и деятельностные индикаторы для каждой стадии.

Стадия 1. Первичное осознание принадлежности. Отражает начальную фиксацию гражданской принадлежности на эмоционально-ситуативном уровне при слабой когнитивной и рефлексивной проработке.

Согласно принципу интегративности, компоненты присутствуют фрагментарно, рефлексия ещё не выполняет функцию интеграции, а связь между знанием, переживанием и действием носит ситуативный характер. На этой стадии реализуется первый этап процесса: переход от смутного ощущения принадлежности к социуму к сознательному самоопределению себя как гражданина. Ключевыми психологическими механизмами здесь выступают интериоризация образцов поведения (Выготский, 1999), идентификация со значимыми взрослыми (Эриксон, 1996а) и эмоциональное заражение через контакт с носителями ценностей – семьёй, учителями, сверстниками. Эти механизмы обеспечивают первичное, на начальных этапах ещё не полностью осознанное, усвоение норм и стереотипов (Пастухова, 2019). Возрастные ориентиры – 6-8 лет (1-2 класс); у отдельных учащихся проявления стадии могут сохраняться до 3-4 класса в зависимости от темпа развития.

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: узнавание государственных символов (флаг, герб, гимн) без понимания их смысловой нагрузки; способность называть страну и столицу; отсутствие объяснения значения символов;
- ценностно-эмоциональный: эмоциональная привязанность к «малой родине» (семья, дом, школа); позитивное отношение к обобщённым формулировкам о стране без критического осмысления;
- деятельностный: участие в мероприятиях по инициативе взрослых; появление местоимения «мы» применительно к группе (класс, школа) как маркер зарождения групповой идентичности;
- рефлексивный: осознанная рефлексия гражданской принадлежности отсутствует.

Риск застревания: низкий – стадия соответствует нормативному началу становления идентичности.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): игровые формы знакомства с символами и традициями; семейные мини-проекты («Мой дом – моя крепость»); создание ситуаций, в которых «российское» связывается с личным опытом (двор, школа, улица).

Связь с ФГОС: стартовый уровень ФГОС НОО (2021). Из стадии 1 возможен переход на любую из стадий 2-5 в зависимости от индивидуальной траектории развития.

Стадия 2. Фрагментарное восприятие гражданской идентичности. На стадии фиксируется разрозненность представлений и формализация отношения к гражданской тематике. С позиций принципа динамичности это типичная нелинейная траектория: возможен возврат к фрагментарности даже после кратковременных продвижений. Данный этап соответствует линии «восприятия гражданской идентичности как особого образа жизни и обязательств перед государством» в трактовке Л. С. Пастуховой (2019). Фрагментарность и формальный подход демонстрируют слабую сопряжённость норм в практике реализации: механизмы идентификации проявляются ситуативно; устойчивый сдвиг мотива на цель деятельности ещё не сформирован. В результате внешние образцы не становятся внутренними регуляторами поведения (Пастухова, 2019). Принцип деятельностной опосредованности требует преодоления формализма через включение в практики с видимым результатом. Возрастные ориентиры: 8-12 лет (3-6 класс), пик – 4-5 класс; может сохраняться до 7-8 класса при слабом развитии рефлексии.

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: отрывочные, поверхностные знания о стране и истории; смешение понятий «патриотизм», «гражданин», «суверенитет»; отсутствие связи истории с современностью;
- ценностно-эмоциональный: нейтральное или равнодушное отношение к патриотическим ценностям; типичные высказывания: «мне всё равно», «это не про меня»; слабая или ситуативная гордость за страну;
- деятельностный: формальное участие в мероприятиях (ради оценки или «чтобы отстали»); избегание ответственности; выполнение действий механически;
- рефлексивный: рефлексия бытовая, шаблонная («так надо», «все так делают»); отсутствие анализа мотивов и последствий.

Риск застревания: формирование формального отношения к гражданской активности, отчуждение от ценностей гражданской общности, отсутствие личной вовлечённости.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): игровые и творческие проекты с элементами выбора (квесты, ролевые игры, мини-исследования); ситуации успеха в коллективной деятельности (небольшие поручения с видимым результатом); конкретизация абстрактных понятий через краеведческий материал и близкие ребёнку темы.

Связь с ФГОС: требует целенаправленной коррекции для достижения планируемых результатов ФГОС НОО (2021), включая развитие эмоционально-ценностного отношения к Родине и навыков социально значимой деятельности.

Стадия 3. Кризисное осмысление и сопротивление. Отражает активный поиск идентичности, тестирование ценностей и критическое отношение к нормам – типичный нелинейный переход. Соответствует стадии «идентичность против ролевого смешения» (Эриксон, 1996b) и статусу «мораторий» (Marcia, 1966). В соответствии с принципом динамичности стадия трактуется как точка бифуркации: при адекватной поддержке возможен быстрый рост, при игнорировании – закрепление негативного отношения. Здесь проявляется критический перелом в логике Пастуховой: от пассивного усвоения и ситуативного «примирения» норм к активному тестированию и отторжению образцов. Ученик проверяет нормы на «свою правду», и этот поиск сопровождается кризисом идентичности. Механизмы идентификации трансформируются в механизмы обособления: отрицание выступает одним из способов конструирования собственной позиции (Пастухова, 2019). Возрастные ориентиры: 5-9 класс (10-15 лет), наиболее ярко проявляется в 6-7 классе; возможен сдвиг на 5 или 8-9 классы.

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: демонстративное игнорирование норм, деструктивные вопросы («Зачем это нужно?», «Кому это надо?»); знание «назло»;
- ценностно-эмоциональный: скептическое или негативное отношение к патриотическим ценностям, восприятие государства как чуждой силы; эмоциональная нестабильность, преобладание тем страха и неопределённости;
- деятельностный: избегание или саботаж патриотических мероприятий; участие только при жёстком контроле;
- рефлексивный: осознание своего неприятия, но неготовность его пересматривать; объяснение позиции внешними причинами («меня заставляют», «это несправедливо»); импульсивная, непоследовательная рефлексия.

Риск застревания: отрицание, саботаж, формирование устойчивого негативного отношения, риск негативной идентичности как бунта против традиционных ценностей.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): конструктивный диалог на равных; проектная деятельность с правом выбора темы (экология, помощь ветеранам, благоустройство); наставничество ровесников из «ядра»; акцент на локальных инициативах с видимым результатом; создание безопасной среды для выражения мыслей без осуждения.

Связь с ФГОС: требует целенаправленной коррекции для соответствия требованиям ФГОС ООО (2021).

Стадия 4. Внешнее принятие норм. Характеризуется принятием норм под влиянием внешних авторитетов без самостоятельного выбора. Соответствует статусу предпрешённой идентичности (foreclosure) по Дж. Марсиа (Marcia, 1966), а также феномену «кризиса зависимости», описанному А. М. Прихожан (2007). В логике модели это неустойчивое состояние: рефлексия не интегрирует компоненты, а лишь рационализирует внешние требования. Эта стадия отражает форму «внешнего принятия норм» в логике Л. С. Пастуховой, когда обязательства перед государством как высшей инстанцией принимаются не через внутренний выбор, а через авторитет и социальные ожидания. Механизмы поведения опираются на генерализацию привычки ответственного поведения и ориентацию на нормы, транслируемые значимыми лицами, но при этом отсутствует подлинный «сдвиг мотива на цели деятельности», который обеспечивал бы устойчивую гражданскую позицию (Пастухова, 2019). Возрастные ориентиры: 3-9 класс (9-15 лет), пик – 6-7 класс (12-13 лет); возможно сохранение вплоть до 11 класса.

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: заученные формулировки без понимания смысла; репродуктивные знания; знает «что» сказать, но не понимает «почему»;
- ценностно-эмоциональный: формальное одобрение патриотических ценностей без эмоциональной вовлечённости; доминирование ценностей сохранения (безопасность, конформность) как защитных мотивов;
- деятельностный: участие из страха наказания или желания получить одобрение; действия «для галочки», без личной инициативы;
- рефлексивный: поверхностная рефлексия; объяснение действий внешними причинами («учитель сказал», «так надо»).

Риск застревания: закрепление «предпрешённой идентичности», отсутствие внутреннего основания для лояльности; при изменении внешних требований – лёгкая смена поведения.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): расширение автономии учащегося, предоставление выбора (темы проекта, формы участия); обсуждение последствий решений; включение в волонтерские проекты с видимым результатом; рефлексивные беседы, отделяющие внешние мотивы от внутренних.

Связь с ФГОС: частичное соответствие требованиям ФГОС НОО (2021); требует развития для достижения стандартов ФГОС ООО (2021).

Стадия 5. Формирование основ гражданской идентичности. Фиксирует первые проявления внутреннего присвоения ценностей и переход от внешнего принятия норм к формированию собственной ценностной позиции, который реализуется через механизм идентификации-обособления (Мухина, Мелков, 2022). На этом этапе реализуется переход, обозначенный Л. С. Пастуховой как «осознание себя как субъекта государственности и своих возможностей»: ученик соотносит самоутверждение с общественно-государственными интересами. Ключевым условием становится создание ситуаций «сдвига мотива на цели деятельности» – именно они превращают внешние нормы в личные ценности и обеспечивают генерализацию привычки в устойчивую гражданскую позицию (Пастухова, 2019). Согласно принципа деятельностной опосредованности это подтверждается инициативным участием в социально значимых практиках. Возрастные ориентиры: конец 4-5 класса (10-12 лет); возможны варианты: раннее проявление (со 2-3 класса) или догоняющее (6-7 класс).

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: осознанное объяснение значения государственных символов РФ и региона; знание основных положений Конституции РФ, понимание прав и обязанностей; способность связывать историю с современностью;
- ценностно-эмоциональный: уважение к традициям, гордость за достижения страны и региона; межнациональная толерантность; осознание связи личных действий с благополучием общества;
- деятельностный: инициативное участие в патриотических и экологических мероприятиях (масштаб – класс, школа); отдельные пробы выхода за пределы школы при поддержке взрослых;
- рефлексивный: способность сформулировать причины участия; переход от вопросов к выводам («я понял, что...», «для меня это значит...»); начало формирования внутренней позиции.

Риск застревания: при отсутствии новых задач и слабой рефлексии возможна остановка в развитии; факторы риска: преобладание репродуктивной деятельности, внешняя мотивация, отсутствие референтных взрослых.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): «минутки рефлексии» после мероприятий; ведение портфолио гражданской активности; включение в проекты за пределами школы; наставничество со стороны учащихся на стадиях 6-7.

Связь с ФГОС: полное соответствие итоговым требованиям ФГОС НОО (2021) (при условии учёта всех компонентов: знание Конституции, толерантность, экологическое сознание).

Стадия 6. Активное формирование гражданской позиции. Отражает устойчивую связь между ценностями и поведением, инициацию социальных проектов и принятие ответственности. Соответствует статусу «достигнутой идентичности» по Дж. Марсиа и преодолению «кризиса независимости» (Прихожан, 2007). Гражданская активность обретает осознанный и ответственный характер и соответствует высшему уровню «восхождения» по Пастуховой: ученик действует не из внешних ожиданий, а как субъект гражданственности, для которого нормы становятся внутренней доминантой направленности личности. Это проявляется в способности координировать группу, инициировать проекты и связывать гражданскую активность с профессиональным самоопределением (Пастухова, 2019). Возрастные ориентиры: 9-11 класс (15-17 лет); возможен ранний выход в 7-9 классах при высокой мотивации.

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: устойчивый интерес к гражданской тематике; самостоятельный поиск и критический анализ информации; выявление причинно-следственных связей; понимание механизмов реализации прав и обязанностей;
- ценностно-эмоциональный: устойчивые гражданские ценности (гордость за страну сочетается с конструктивной критикой); эмоциональная включённость в обсуждение общественно значимых тем; чувство личной ответственности; доминирование ценностей самотрансценденции (универсализм, забота о других);
- деятельностный: активное участие в волонтерских и социальных проектах, школьном самоуправлении; инициация коллективных действий, координация группы; переход от исполнителя к организатору; связь гражданской активности с профессиональным самоопределением;
- рефлексивный: осознанная рефлексия своей роли в обществе; адекватная оценка сильных и слабых сторон; соотнесение личных целей с общественными интересами; прогностическая рефлексия («какие последствия будут у моих действий?»); умение видеть разные точки зрения.

Риск застревания: формализм («для портфолио»), выгорание, радикализация взглядов, смещение приоритетов на подготовку к ЕГЭ, имитация активности при внутреннем равнодушии.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): передача реальных полномочий (самоуправление, самостоятельное планирование проектов); социальное проектирование с реальным эффектом; наставничество взрослых активистов (НКО, органы местного самоуправления); рефлексивные практики; связь гражданской активности с профессиональным самоопределением; поддержка при риске выгорания.

Связь с ФГОС: соответствует требованиям ФГОС ООО (2021) по развитию социальной активности, гражданской позиции и готовности к осознанному выбору профессии.

Стадия 7. Устойчивая гражданская идентичность и трансляция ценностей. Характеризует идентичность как ядро самосознания и появление систематической деятельности по трансляции ценностей следующему поколению. Внутренняя позиция сформирована (Мухина, Мелков, 2022), а гражданская идентичность приобретает завершённую форму как итог рефлексии и самоопределения. На этой стадии гражданская идентичность становится устойчивым ядром самосознания и транслируется дальше: человек не только осознаёт себя как субъект государственности, но и воспроизводит ценности через наставничество и влияние на среду. Это завершает линию «восхождения», описанную Л. С. Пастуховой, – от смутного ощущения принадлежности до зрелой самокатегоризации и передачи ценностей следующему поколению (Пастухова, 2019). Возрастные ориентиры: частичное проявление – 9-10 классы (15-16 лет); полная реализация – после 11 класса (17+ лет), включая студенчество и взрослость.

Компоненты и операциональные индикаторы:

- когнитивный: широкий кругозор в области общественных процессов; критический анализ информации, способность отличать факты от манипуляций; видение системных связей (история – современность – будущее); понимание глобальных и локальных вызовов;
- ценностно-эмоциональный: устойчивый осознанный патриотизм как внутренне принятая ценность; уважение к истории и традициям при конструктивной критике; личная ответственность за судьбу страны; ценности полностью интериоризованы;
- деятельностный: инициация и реализация социальных проектов разного масштаба; выбор профессии и жизненного пути с учётом пользы для общества; систематическое наставничество для младших; влияние на среду вокруг себя;
- рефлексивный: зрелая рефлексия и саморегуляция, не зависящая от внешнего одобрения; способность к метарефлексии; обучение рефлексии других; осознание своей роли в передаче ценностей следующему поколению.

Риски: на данной стадии возможны эмоциональное истощение и формализация гражданской позиции при отсутствии поддерживающей среды (Махинин, 2021; 2025; Прихожан, 2007), что требует продолжения педагогического сопровождения. Как отмечает А. Н. Махинин (2021, с. 12), идентичность подвижна и требует

постоянного внимания к выбору, иначе возможны перегибы и потеря смысла. Он также указывает, что без поддержки значимых взрослых и среды возрастает риск выгорания.

Стратегия педагогического сопровождения (ЗБР): создание условий для наставничества (официальные роли наставников для младших); включение в проекты регионального и федерального уровня, взаимодействие с общественными организациями и органами местного самоуправления; развитие метарефлексии через рефлексивные сессии и обучение навыкам фасилитации; поддержка профессионального самоопределения (стажировки в НКО, государственных структурах); профилактика выгорания.

Связь с ФГОС: соответствует целям ФГОС СОО (2022) и Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года (социальная активность, наставничество, гражданская ответственность).

Верификация модели проводилась в рамках регионального социального проекта «Балтийский рубеж» (2020-2022 гг.) на базе восьми школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области; общая выборка (N) составила 247 учащихся 4-11 классов (Хадаев, 2024). Ключевым критерием эффективности модели выступала не просто динамика показателей, а качественные переходы между стадиями, фиксируемые по совокупности компонентов и реальным деятельностным проявлениям – в полном соответствии с принципами стадиальности, интегративности и динамичности. Экспериментальную группу (n = 168) сформировали на базе школы № 164; контрольную группу (n = 79) составили учащиеся других школ.

Диагностика строилась на фиксации не отдельных ответов, а устойчивых деятельностных маркеров, что соответствует принципу деятельностной опосредованности (Леонтьев, 2004). Использовались следующие инструменты:

- «Карта участника проекта» – индивидуальный документ с данными наблюдений, самооценок и экспертных оценок по четырём компонентам идентичности;
- полуструктурированные интервью с учащимися (всего N = 45);
- контент-анализ эссе и проектных работ (N = 178);
- экспертные листы для классных руководителей и педагогов психологов.

Критерием смены стадий развития выступала устойчивая динамика не менее двух компонентов (в обязательном порядке включающая когнитивный), подтверждённая в ходе двух последовательных замеров с минимальным интервалом в три месяца. Обязательным условием верификации перехода являлась демонстрация испытуемыми соответствующих деятельностных паттернов. Достоверность полученных данных обеспечивалась методом независимой экспертной оценки (коэффициент согласованности составил 86%).

Три эксперта (классный руководитель, педагог-психолог, координатор проекта) независимо друг от друга определяли стадию на основе деятельностных маркеров. Итоговая стадия присваивалась при совпадении оценок минимум двух экспертов.

Согласно результатам апробации (Таблица 1), в экспериментальной группе зафиксированы качественные изменения в структуре гражданской идентичности учащихся.

Таблица 1. Динамика распределения учащихся по стадиям (%)

Стадия формирования гражданской идентичности	2020 г.	2021 г.	2022 г.	Изменение
1. Первичное осознание	5	0	0	-5
2. Фрагментарное восприятие	12	0	0	-12
3. Кризисное осмысление	25	14	5	-20
4. Внешнее принятие норм	15	9	5	-10
5. Формирование основ	23	35	25	+2
6. Активная позиция	14	24	43	+29
7. Устойчивая идентичность	6	18	22	+16
Всего	100%	100%	100%	-

Анализ итогов проекта «Балтийский рубеж» (2020-2022, 247 обучающихся 4-11 классов) подтверждает, что формирование гражданской идентичности реализуется в пространстве «со-бытия», где проектная деятельность становится непрерывным процессом смыслообразования. В русле подходов Э. Эриксона (1996b), П. Бергера и Т. Лукмана (1995), А. Н. Славской (2005), М. В. Шакуровой (2007) со-бытие является ключевым условием смыслообразования и личностного самоопределения, а не внешней акцией или разовым мероприятием. В рамках проекта была организована непрерывная линия педагогических со-событий, которая создавала условия для качественных переходов между стадиями формирования гражданской идентичности обучающихся.

Эмпирическая апробация семистадийной модели показала ее работоспособность, полученные данные подтверждают нелинейность этого процесса: развитие гражданской позиции сопровождается как кризисными этапами, так и периодами роста. В рамках проекта выявлено существенное позитивное изменение. Доля обучающихся, находящихся на стадиях кризисного развития (стадии 2-4), сократилась с 52% в 2020 году до 10% в 2022 году. Одновременно выросла доля учащихся, демонстрирующих устойчивые формы гражданской идентичности (стадии 5-7), – с 43% до 90%. При этом доля обучающихся на начальной стадии (стадия 1) снизилась с 5% до 0%.

Полученные данные подтверждают надёжность модели и соответствующих педагогических условий. Наряду с кризисными траекториями в выборке зафиксированы случаи ускоренного линейного развития (переход со стадии 1 на стадии 5-7 без промежуточных этапов), что подтверждает наличие индивидуальных темпов становления идентичности.

Ключевым механизмом, обеспечивающим прогресс между стадиями, является рефлексия. Она позволяет преодолевать разрыв между теоретическими знаниями и практической деятельностью, а также трансформировать внешние предписания во внутренние, глубоко усвоенные ценности.

Разработанная модель прошла многоэтапную апробацию и получила независимое признание на всероссийских конкурсах: Всероссийская проектная Олимпиада (Саранск, 2021); конкурсы «Моя страна – моя Россия» (2022), «Базовые национальные ценности» (2020–2022), «От Учителя к Учёному. Дорогами гражданственности» (2023) и конкурс образовательных практик (2023, 2-е место) (Хадаев, 2024); вошла в число 15 лучших проектов России на конкурсе «Карта доблести России» (2025). Такое признание подтверждает научную обоснованность, практическую воспроизводимость и масштабируемость модели.

Предложенная модель полностью отвечает положениям ФГОС на всех этапах обучения. Так, достижение пятой стадии («Формирование основ гражданской идентичности») обеспечивает реализацию личностных требований ФГОС НОО (2021), связанных с развитием внутренней позиции школьника и становлением российской гражданской идентичности. Переход к шестой стадии («Активное формирование гражданской позиции») коррелирует с требованиями ФГОС ООО, ориентированными на воспитание уважения к окружающим и развитие навыков конструктивного диалога. Наконец, седьмая стадия («Устойчивая гражданская идентичность и трансляция ценностей») соответствует целевым установкам ФГОС СОО (2022), направленным на формирование ответственной гражданской позиции и готовности к выполнению конституционного долга перед Отечеством.

Заключение

В исследовании разработана и верифицирована интегративно-динамическая (семистадийная) модель формирования гражданской идентичности обучающихся 1–11 классов, которая позволяет: фиксировать не усреднённый «уровень» идентичности, а качественные переходы между стадиями развития; выявлять кризисные точки, регрессии и акселерацию как закономерные этапы нелинейной траектории; диагностировать состояние идентичности через объективные деятельностные маркеры и рефлексивные индикаторы, а не через субъективные самооценки; проектировать адресную педагогическую поддержку в зоне ближайшего развития с опорой на тип со-бытия, релевантный конкретной стадии; учитывать роль «ядра» – группы учащихся с устойчивой идентичностью – как естественного катализатора позитивных переходов у сверстников.

Комплексный анализ эмпирических данных позволил нам структурировать типовые траектории переходов между стадиями и обосновать критерии их фиксации: переход между стадиями признавался при изменении показателей не менее чем по двум компонентам, включая когнитивный, в двух последовательных замерах с интервалом не менее трёх месяцев и при наличии документально подтверждённых деятельностных показателей. В соответствии с принципом деятельностной опосредованности (Леонтьев, 2004) именно реальные практики (социальное проектирование, волонтерство, самоуправление) выступают надёжными индикаторами качественных изменений.

Апробация модели подтвердила, что она является одновременно надёжным диагностическим и удобным практическим инструментом (как показал опыт её применения в проекте «Балтийский рубеж»). Надёжность обеспечена высокой согласованностью экспертных оценок (86%) и воспроизводимостью критериев стадий в школьной среде. Удобство применения связано с тем, что диагностика опирается на привычные для педагогов форматы: «Карты участника проекта», эссе, проектные работы – то есть не создаёт дополнительной нагрузки, а использует уже ведущуюся документацию.

Предложенный инструментариум обеспечивает педагогам адресную поддержку каждого обучающегося на основе наблюдаемых деятельностных маркеров и рефлексивных индикаторов, позволяя своевременно выявлять зоны риска и проектировать педагогические воздействия в зоне ближайшего развития.

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются: апробация модели в разнотипных образовательных организациях (включая сельские и малокомплектные школы) для проверки устойчивости выявленных закономерностей; расширение выборки за счёт обучающихся 1–3 классов с целью уточнения содержания ранних стадий; разработка цифровых инструментов мониторинга (мобильное приложение, онлайн-платформа) для фиксации рефлексивных практик и построения индивидуальных траекторий; проведение лонгитюдного исследования выпускников для оценки долгосрочных эффектов модели; адаптация модели для обучающихся с особыми образовательными потребностями с учётом специфики их деятельностных и рефлексивных возможностей.

Материалы исследования | Research materials

1. ФГОС ВО – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (в редакции от 27.02.2023). <https://www.kontur-extern.ru/info/normativ/document/1/505298-prikaz-minobrnauki-rf-ot-22-02-2018-n-121>
2. ФГОС ДО – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (в ред. приказов Минпросвещения России от 21.01.2019 № 31, от 08.11.2022 № 955). <https://www.kontur-extern.ru/info/normativ/document/1/442993-prikaz-minobrnauki-rf-ot-17-10-2013-n-1155>

3. ФГОС НОО – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Минпросвещения № 286 от 31.05.2021. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107050028>
4. ФГОС ООО – Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минпросвещения № 287 от 31.05.2021. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>
5. ФГОС СОО – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (в ред. от 12.08.2022). <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501748>

Источники | References

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1969.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Изд-е 3-е, испр. и доп. М.: Смысл, 2007.
3. Ахметшина Г. Х. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи: дисс. ... к. пед. н. Казань, 2015.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
5. Боргойков С. А. Формирование и укрепление общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 1.
6. Боргойков С. А., Бозиев Р. С., Баграмян Э. Р. Формирование общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России // Педагогика. 2022. № 11.
7. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии Российской академии наук, 1994.
8. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1999.
9. Гальченко А. С. Исследование гражданской идентичности в психологии: теоретическая модель изучения // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. Т. 4 (70). № 4.
10. Гальченко А. С. Психологические детерминанты формирования гражданской идентичности у старшеклассников: дисс. ... к. психол. н. СПб., 2021.
11. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности: дисс. ... д. психол. н. Ярославль, 2003.
12. Иванова Г. П., Марченко А. А., Ширкова Н. Н. Критерии и уровни сформированности гражданской идентичности младших школьников // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 10.
13. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем: монография. М.: Новая школа, 1996.
14. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004.
15. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М.: КомКнига, 2005. <https://publications.hse.ru/books/100696974>
16. Кожанов И. В. Модель формирования гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 2А.
17. Кожанов И. В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: дисс. ... д. пед. н. Уфа, 2018.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004.
19. Махинин А. Н. Концептуально-содержательные основы политики российской идентичности в современном образовании // Актуальные проблемы защиты ребенка: социальные, педагогические и правовые аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Липецк, 02 ноября 2023 г.). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023.
20. Махинин А. Н. Позитивная российская идентичность школьников как ответ расчеловечиванию образования // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребёнка в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Липецк, 02 ноября 2022 г.). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семёнова-Тян-Шанского, 2022.
21. Махинин А. Н. Политика формирования российской идентичности в образовательных организациях в контексте стратегических национальных приоритетов // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы (г. Воронеж, 17 мая 2025 г.). Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025.
22. Махинин А. Н. Российская идентичность: границы и риски педагогических практик // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154).
23. Махинин А. Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: дисс. ... к. пед. н. Белгород, 2014.
24. Махинин А. Н., Шакурова М. В. Педагогические условия формирования российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности в образовательном учреждении: монография. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2012.
25. Мухина В. С., Мелков С. В. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1.

26. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М., 2009.
27. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодёжи: дисс. ... д. пед. н. М., 2019.
28. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Изд-е 2-е. СПб.: Питер, 2009.
29. Пьянкова С. Д. Нелинейность развития как психологический феномен и литературный мотив // Психологические исследования. 2009. Т. 2. № 3. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i3.1011>
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1946.
31. Саплина Е. В. Современные проблемы формирования мировоззренческих основ российской гражданской идентичности у школьников // Наука и Школа / Science and School. 2025. № 5. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-5-58-67>
32. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2005.
33. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 2000.
34. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: в 2 т. М.: Изд-во МПСИ, 1999.
35. Хадаев С. А. Детско-взрослое сообщество социального проекта как пространство формирования российской гражданской идентичности обучающихся // Фонд 21 века. 2024. 21 мая.
36. Халиков И. Ю. Формирование этнокультурной и гражданской идентичности современной учащейся молодежи на основе духовно-нравственных ценностей татарской народной педагогики: дисс. ... к. пед. н. Казань, 2015.
37. Чурилова Е. Е. Особенности формирования и проявления гражданской идентичности (теоретические аспекты) // Школа будущего. 2023. № 1.
38. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дисс. ... д. пед. н. М., 2007.
39. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995.
40. Эриксон Э. Детство и общество. Изд-е 2-е, перераб. и доп. СПб.: Ленато; АСТ; Университетская книга, 1996а.
41. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996б.
42. Юлбаев Р. З. Гражданская идентичность молодежи в условиях современного российского общества: социально-философский анализ: дисс. ... к. филос. н. Уфа, 2025.
43. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366.
44. Яковлев Е. В. Формирование общероссийской гражданской идентичности как актуальная проблема общего образования // Педагогическая перспектива. 2025. № 4 (20). [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4\(20\)_58](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4(20)_58)
45. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. Vol. 3. No. 5.

Информация об авторах | Author information

RU Хадаев Сергей Александрович¹
Хадаев Альберт Сергеевич²

¹ Средняя общеобразовательная школа № 164, г. Санкт-Петербург

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

EN Sergey Alexandrovich Khadaev¹
Albert Sergeevich Khadaev²

¹ School No. 164, St. Petersburg

² Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

¹ wrata@bk.ru, ² reksreyjes@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 22.07.2026; опубликовано online (published online): 14.09.2026.

Ключевые слова (keywords): гражданская идентичность; интегративно-динамическая модель; семистадийная структура; деятельностные критерии; нелинейные и кризисные траектории; civic identity; integrative-dynamic model; seven-stage structure; activity-based criteria; non-linear and crisis trajectories.