



Преодоление разрозненности в формировании гражданской идентичности дошкольников через педагогическое партнерство

З. И. ГАДАБОРШЕВА, Ц. А. КАЛМАНОВА, М. Р. СЕЛЬМУРЗАЕВА, Л. И. ДЖЕГИСТАЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена системным противоречием, общим для многих образовательных систем: между закреплённой в нормативных документах (таких как ФГОС ДО в Российской Федерации или цели устойчивого развития UNESCO) необходимостью формирования гражданской идентичности у дошкольников и фрагментарным, разрозненным характером этой работы на практике. Отсутствие единых ценностно-смысловых ориентиров и согласованных действий педагогов и родителей приводит к поверхностному, декларативному результату, что особенно остро проявляется в условиях глобальной цифровизации и роста социокультурного разнообразия. *Цель статьи* – разработать концептуальную модель преодоления разрозненности в формировании гражданской идентичности дошкольников через педагогическое партнерство.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие ключевые субъекты образовательного процесса: дети старшего дошкольного возраста (N=149), воспитатели (N=164) и родители (N=139) из дошкольных образовательных организаций Чеченской Республики (Российская Федерация). Для сбора данных применялся комплексный диагностический инструментарий, включавший методику «Незаконченный тезис» (для детей), анкеты самооценки профессиональной готовности (для педагогов) и опросники, выявляющие частоту и содержание гражданско-патриотических практик (для родителей).

Результаты исследования. Эмпирическая диагностика подтвердила наличие системной разрозненности между участниками образовательного процесса. Выявлен критически низкий уровень методической компетенции у 20% педагогов, сочетающийся с ситуативным характером воспитательной деятельности родителей (28-38% практик носят эпизодический характер) и фрагментарностью представлений детей о гражданской идентичности (снижение позитивных ответов с 80,5% на уровне «семья» до 55% на уровне «гражданин страны»). Корреляционный анализ показал недостаточную согласованность взаимодействия педагогов и родителей ($p = 0,42-0,51$).

Заключение. Модель преодоления разрозненности в формировании гражданской идентичности дошкольников через педагогическое партнерство демонстрирует высокий потенциал для системной координации усилий семьи и детского сада. Ключевыми преимуществами модели являются трансформация ролевых позиций участников (педагог-модератор, родитель-со-воспитатель), внедрение диалоговых технологий совместного планирования и культурная адаптация содержания. Модель обеспечивает переход от формального информирования к осмысленному взаимодействию, создавая условия для становления целостной гражданской идентичности ребенка. Перспективы исследования связаны с апробацией модели в поликультурных регионах и разработкой диагностического инструментария для оценки уровня согласованности партнерства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

гражданская идентичность, дошкольники, педагогическое партнерство, методическое сопровождение, разрозненность, семья, детский сад, концептуальная модель

Для цитирования: Гадаборшева З. И., Калманова Ц. А., Сельмурзаева М. Р., Джегистаева Л. И. Преодоление разрозненности в формировании гражданской идентичности дошкольников через педагогическое партнерство // Перспективы науки и образования. 2026. № 3. С. 367–383. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.23>

Поступила: 15.12.2025 | Одобрена: 21.03.2026 | Опубликовано: 30.06.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Overcoming Fragmentation in the Formation of Civic Identity in Preschool Children through Pedagogical Partnership

Z. I. GADABORSHEVA, TS. A. KALMANOVA, M. R. SELMURZAEVA, L. I. DZHEGISTAYEVA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of the study is conditioned by a systemic contradiction common to many educational systems: between the necessity of forming civic identity in preschool children, as enshrined in regulatory documents (such as the Federal State Educational Standard for Preschool Education in the Russian Federation or the UNESCO Sustainable Development Goals), and the fragmentary, dispersed nature of this work in practice. The absence of unified value-semantic guidelines and coordinated actions of educators and parents leads to a superficial, declarative outcome, which becomes particularly acute in the context of global digitalization and increasing sociocultural diversity. *The study is aimed* at developing a conceptual model for overcoming fragmentation in the formation of civic identity in preschool children through pedagogical partnership.

Materials and Methods. The study involved key subjects of the educational process: senior preschool children (N = 149), educators (N = 164), and parents (N = 139) from preschool educational organizations of the Chechen Republic (Russian Federation). For data collection, a comprehensive diagnostic toolkit was employed, including the “Unfinished Thesis” method (for children), self-assessment questionnaires of professional readiness (for educators), and surveys identifying the frequency and content of civic-patriotic practices (for parents).

Results. Empirical diagnostics confirmed the presence of systemic fragmentation among participants in the educational process. A critically low level of methodological competence was identified in 20% of educators, combined with the situational nature of parents’ educational activities (28-38% of practices are episodic in nature) and the fragmentary nature of children’s representations of civic identity (a decline in positive responses from 80.5% at the “family” level to 55% at the “citizen of the country” level). Correlation analysis revealed insufficient consistency in the interaction between educators and parents ($p = 0.42-0.51$).

Conclusion. The model for overcoming fragmentation in the formation of civic identity in preschool children through pedagogical partnership demonstrates high potential for the systemic coordination of efforts between the family and the kindergarten. The key advantages of the model include the transformation of participants’ role positions (educator as moderator, parent as co-educator), the introduction of dialogic technologies for collaborative planning, and the cultural adaptation of content. The model ensures a transition from formal information dissemination to meaningful interaction, creating conditions for the formation of a holistic civic identity in the child. Prospects for further research are associated with the approbation of the model in multicultural regions and the development of diagnostic tools for assessing the level of partnership coherence.

KEYWORDS

civic identity, preschool children, pedagogical partnership, methodological support, fragmentation, family, kindergarten, conceptual model

For Citation: Gadaborsheva, Z. I., Kalmanova, Ts. A., Selmurzaeva, M. R., & Dzhegistayeva, L. I. (2026). Overcoming Fragmentation in the Formation of Civic Identity in Preschool Children through Pedagogical Partnership. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (3), 367–383. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.23>

Received: 15 December 2025 | Approved: 21 March 2026 | Published: 30 June 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work’s authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современная социокультурная ситуация характеризуется усилением разрозненности ценностных ориентиров, что особенно остро проявляется в раннем возрасте, когда происходит становление гражданской идентичности. В условиях глобальных вызовов и цифровой трансформации общества формирование устойчивой гражданской идентичности дошкольников требует системного и партнёрского подхода [1], объединяющего усилия семьи, образовательных организаций и гражданского общества.

В международных документах, например UNESCO Education 2030 Framework for Action, подчеркивается важность воспитания с раннего возраста в духе мира, толерантности и гражданской ответственности как основы устойчивого развития [2]. В Европейской конвенции о правах ребёнка гражданское воспитание рассматривается как ключевой элемент образовательной политики, обеспечивающий формирование идентичности в контексте прав и свобод [3]. В России Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минпросвещения РФ № 287 от 01.09.2020) прямо указывает на необходимость формирования «основ гражданской идентичности» как части ценностных ориентиров личности ребёнка [4].

Однако, несмотря на нормативную закреплённость, в практике дошкольного образования наблюдается разрозненность подходов к гражданскому воспитанию. Цели и содержание деятельности педагогов, семей и общественных институтов часто не совпадают, что приводит к фрагментации гражданского опыта ребёнка. Как отмечают отечественные исследователи, «отсутствие системной координации между участниками образовательного процесса приводит к формированию у детей поверхностных, а иногда и противоречивых представлений о гражданской идентичности» [5, с.48]. Это не просто «разные мнения», а отсутствие единого языка и механизма согласования между участниками воспитательного процесса. Как отмечают Иванова и Смирнова, «отсутствие системной координации между участниками образовательного процесса приводит к формированию у детей поверхностных, а иногда и противоречивых представлений о гражданской идентичности».

Р.И. Жуковская, Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова подчеркивают, что гражданское воспитание в ДОУ сводится к «праздникам и символам», а не к включению ребёнка в практики участия, что делает воспитание декларативным, а не переживаемым [6]. Исследователи М.Г. Сергеева, Н.А. Кузнецова делают акцент на отсутствие общего понимания целей между педагогами и родителями, которое в свою очередь приводит к дублированию или противоречию воспитательных воздействий [7]. Е.А. Мамонова указывает, что «формирование современной, актуальной гражданской идентичности личности на этапе дошкольного образования превращается в сложную системную задачу», поскольку требует межведомственного взаимодействия и учета когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного компонентов. Она подчеркивает, что без опоры на семью и других социальных партнёров воспитание остаётся фрагментарным [8].

Т.В. Лаврик и О.В. Степанова в своем исследовании подчеркивают, что «воспитание гражданственности в ДОУ сводится к проведению праздников и оформлению уголков патриотической тематики, при этом отсутствуют формы, позволяющие ребёнку быть субъектом гражданской активности» [9]. А.Г. Асмолов в своих последних публикациях подчеркивает: «гражданская идентичность не может формироваться только через символическую идентификацию, она требует включения в практики участия и ответственности» [10]. Е.В. Сидоренко указывает на «недостаток методического инструментария, ориентированного на возрастные особенности дошкольников, что приводит к формализации гражданского воспитания и отрыву его от повседневной жизни ребёнка» [11].

Как мы можем заметить, современные исследования сходятся во мнении, что формирование гражданской идентичности у дошкольников сталкивается с системными трудностями: декларативностью подходов, разрывом между семьёй и ДОУ, отсутствием практик участия и методической базы, адаптированной к возрасту. Воспитание часто ограничивается символическими действиями (праздники, рисунки, флаги), не формируя у ребёнка живого переживания своей принадлежности и ответственности. Это делает необходимым переход от «показательного» к «живому» гражданскому воспитанию, основанному на совместной деятельности, эмоциональной вовлечённости и включённости ребёнка в реальные социальные практики и систему партнерства.

Педагогическое партнёрство рассматривается в современной науке как эффективный механизм преодоления указанной разрозненности [12]. В работе J. Verhoeven и L. Vandenbroucke показано, что партнёрские взаимодействия между педагогами и родителями способствуют формированию у детей устойчивой социальной идентичности, основанной на общих ценностях [13, с. 215]. Подобные выводы подтверждаются и в исследованиях российских авторов: «только при условии сотрудничества семьи и образовательной организации возможно формирование целостной гражданской идентичности дошкольника» [14, с. 92].

Иностранные исследования последних лет подчеркивают важность включения детей в совместные проекты, направленные на решение социально значимых задач. Например, в работе S. Park и S. Niyoovon показано, что участие дошкольников в совместных акциях (например, «День добрых дел») способствует формированию чувства принадлежности к сообществу и развитию гражданской активности [15, с. 134]. В российской практике подобные инициативы реализуются в рамках программы «Воспитание будущих граждан», однако, как отмечают авторы, «отсутствие методического единства между участниками проекта снижает его воспитательный потенциал» [16, с. 77].

Концептуальная модель преодоления разрозненности в формировании гражданской идентичности дошкольников через педагогическое партнёрство должна учитывать как отечественный опыт (включая идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве как источнике развития [17]), так и зарубежные подходы к образованию в системе партнерства [18], а также результаты международных сравнительных исследований (OECD, 2021) [19].

Таким образом, актуальным становится разработка концептуальной модели, обеспечивающей системное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в целях формирования устойчивой гражданской идентичности дошкольников.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, посвящённых формированию гражданской идентичности в дошкольном возрасте, позволяет выделить несколько ключевых направлений, в которых прослеживается общая тенденция: от фрагментарности и декларативности к системному партнёрству как условию осмысленного гражданского развития ребёнка. Так, Z. Millei и J. Gallagher в контексте австралийской образовательной политики показывают, что гражданская идентичность дошкольников формируется не столько через прямое воспитание, сколько через вовлечение в повседневные практики участия, где ребёнок выступает не объектом, а субъектом гражданского действия. Авторы подчеркивают, что официальные документы и программы часто игнорируют возрастные особенности и сводят гражданское воспитание к «праздникам и символам», в то время как дети нуждаются в практиках включённости, где они могут «чувствовать себя частью общего дела» [20, с. 311]. Это позволяет говорить о разрыве между политикой и практикой, где партнёрство не выстраивается как механизм преодоления разрозненности.

С. Р. Brown и J. G. Mowat, исследуя шотландский контекст, вводят понятие совместное обследование как формы партнёрства между педагогами, детьми и родителями, направленной на совместное конструирование гражданского опыта. Авторы показывают, что только при условии равного диалога и разделяемой ответственности возможно формирование устойчивой гражданской идентичности, не сводящейся к патриотическим клише. Особенно важным они считают включение родителей как полноправных соавторов образовательного процесса, а не «поддерживающих актёров» [21, с. 405]. Это позволяет говорить о необходимости перехода от вертикальной модели «педагог → ребёнок» к горизонтальной модели «педагог ↔ родитель ↔ ребёнок», где гражданская идентичность конструируется в поле совместного опыта.

В отечественном контексте М. Г. Сергеева и Н. А. Кузнецова анализируют партнёрские технологии как средство преодоления фрагментации гражданского воспитания в дошкольных организациях. Авторы выявляют, что отсутствие общего понимания целей и ценностей между педагогами и родителями приводит к дублированию или противоречию воспитательных воздействий. Они предлагают модель согласования ценностных ориентиров через партнёрские диалоговые площадки, где обсуждаются не только «что мы делаем», но и «зачем мы это делаем вместе» [22, с. 20]. Это позволяет говорить о необходимости институционального выстраивания партнёрства, а не только о «хороших отношениях» между педагогами и родителями.

Мета-анализ К. А. Biddle и A. Garcia-Nevarez, охватывающий 42 эмпирических исследования, показывает, что семейно-школьное партнёрство имеет умеренный, но устойчивый эффект на гражданское развитие детей дошкольного возраста. При этом авторы подчеркивают: наибольший эффект наблюдается при условии, что партнёрство носит системный, а не эпизодический

характер, и что родители не просто «информируются», а включаются в совместное планирование, рефлексию и оценку гражданских практик [23, с. 9]. Это позволяет говорить о необходимости диагностического инструментария, который позволяет фиксировать и оценивать уровень согласованности между участниками партнёрства.

Следовательно, совокупность исследований позволяет выделить три ключевых проблемных узла:

1. Разрыв между декларативной целью (формирование гражданской идентичности) и практикой её реализации, которая остаётся фрагментарной, символической и не всегда учитывает возрастные особенности дошкольников.
2. Отсутствие системного механизма согласования ценностей и действий между педагогами, родителями и детьми, что приводит к разрозненности воспитательных воздействий и, как следствие, к поверхностной или противоречивой гражданской идентичности.
3. Недостаток диагностических и проектировочных инструментов, которые позволили бы операционализировать понятие партнёрства в контексте гражданского воспитания и оценивать его эффективность не только по результатам, но и по процессу взаимодействия.

Для решения данной задачи в исследовании разрабатывается концептуальная модель педагогического партнёрства, призванная преодолеть системную разрозненность. Модель понимается нами как абстрактное, системное описание объекта проектирования, отражающее его сущностные характеристики, взаимосвязи элементов и принципы функционирования. Её цель – не предложить «новую программу по патриотизму», а выстроить механизм согласованности и системности, работающий не «вместо» существующих программ, а «между» ними.

Формирование гражданской идентичности у детей дошкольного возраста опирается на ряд фундаментальных психолого-педагогических теорий:

- Теория социализации (Э. Эриксон, Л.С. Выготский). Подчеркивает роль социальной среды и взаимодействия со значимыми взрослыми в процессе усвоения норм, ценностей и ролей. Гражданская идентичность рассматривается как результат активного включения ребенка в социальные отношения и освоения культурных образцов. Результаты финского этнографического проекта E. Weckström et al. (2021) показали, что, когда родители и педагоги совместно планируют проектную деятельность детей 5–6 лет, у дошкольников на 27 % выше индекс «принадлежности к общей делу». Таким образом, эффект «равноправного взаимодействия взрослых» получил количественное подтверждение и уточняет механизм усвоения гражданских норм, описанный в теории социализации Эриксона [27].
- Теория деятельности. Акцентирует внимание на том, что развитие личности происходит в процессе ведущей деятельности. Для дошкольников это игровая деятельность, в рамках которой они осваивают социальные роли, нормы поведения и формируют отношение к окружающему миру, включая представления о своей стране и народе. Португальское исследование N. Correia et al. выявило три уровня участия детей в принятии «правил классной жизни» (ритуальный, консультативный, автономный). Авторы демонстрируют, что именно автономный уровень (дети совместно с педагогом формулируют и корректируют нормы) коррелирует с ростом понимания справедливости и честности, что соответствует постулату А.Н. Леонтьева о ведущей роли содержательной деятельности в становлении личности [28].
- Культурно-историческая теория развития (Л.С. Выготский). Указывает на опосредованный характер психического развития, где культурные средства (язык, символы, традиции) играют ключевую роль в формировании высших психических функций и самосознания, включая гражданское [29].
- Теория привязанности. Хотя и не напрямую связанная с гражданской идентичностью, она подчеркивает важность безопасной привязанности к родителям и семье как основы для формирования доверия к миру и способности к социальному взаимодействию, что является предпосылкой для развития гражданских качеств [29].

В основу модели положен **системный подход**. Модель рассматривается как целостная система взаимосвязанных элементов, где изменение одного компонента влияет на другие, что обеспечивает комплексность и согласованность всех направлений работы.

Деятельностный подход предполагает, что формирование гражданской идентичности осуществляется через активное включение педагогов, родителей и детей в разнообразные виды деятельности. К таким видам деятельности относятся игровая, проектная, познавательная и творческая активность, направленные на освоение гражданских ценностей и норм.

Личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности, потребности и возможности каждого ребенка, педагога и родителя. Этот принцип обеспечивает субъектную позицию всех участников образовательного процесса.

Средовой подход предполагает создание развивающей образовательной среды, которая стимулирует формирование гражданской идентичности. Это достигается через организацию предметно-пространственного окружения, социального взаимодействия и культурных практик. Исследование И. В. Shiyan и О. А. Shiyan [30] в московских дошкольных группах продемонстрировало: совместный экологический микро-проект «Мы – горожане» (дети + родители + педагоги) повысил у 6–7-летних уровень «национальной идентичности» (методика «Колорит-Д») на 18 % и уровень «гражданской компетентности» (тест «Гражданин») на 22 %. Результат подтверждает, что включение семьи в практики, связанные с культурными ценностями родного края, усиливает формирование гражданской идентичности, о чём говорит культурологический подход нашей модели.

Партнерский подход основывается на принципах равноправного взаимодействия и сотрудничества между педагогами и родителями. Он признает их взаимную ответственность и комплементарность усилий в воспитании детей.

Культурологический подход ориентирован на приобщение детей к национальной культуре, традициям, истории и ценностям своего народа, что является основой для формирования гражданской идентичности.



Рисунок 1 Концептуальная модель методического сопровождения

Модель работает не «вместо» существующих программ, а «между» ними – выстраивая диагностически прозрачное, рефлексивно насыщенное и культурно адаптированное пространство, где разрозненные усилия превращаются в совместный проект гражданского опыта ребёнка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эмпирическое исследование было направлено разработке концептуальной модели и диагностики исходного состояния системной разрозненности в процессе формирования гражданской идентичности дошкольников. Исследование проводилось в 2025 году на базе дошкольных образовательных организаций Чеченской Республики.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 452 респондента, представляющие три ключевые группы субъектов образовательного процесса:

- Дети (n=149): воспитанники старшего дошкольного возраста (5,5–6,5 лет), из них 49 мальчиков и 100 девочек.
- Педагоги (n=164): воспитатели дошкольных образовательных организаций.
- Родители (n=139): в основном матери (96%) в возрасте 30–39 лет (53%), 53% респондентов имеют высшее образование.

Методы и методики сбора данных. Для решения исследовательских задач был применен комплексный диагностический инструментарий, подобранный в соответствии с каждой категорией участников:

1. Для диагностики детей применялась проективная методика «Незаконченный тезис», позволяющая выявить эмоциональное отношение и уровень осмысления гражданских понятий на разных уровнях (семья, малая родина, большая родина). Методика включала 10 тезисов, ответы на которые классифицировались как позитивные, нейтральные и негативные.

2. Для диагностики педагогов использовалась авторская анкета самооценки профессиональной готовности, включающая 4 блока: нормативно-правовая база, методическая компетентность, практические умения и навыки индивидуализации. Оценка проводилась по 5-балльной шкале, на основе которой были выделены критические, допустимые и оптимальные уровни готовности.

3. Для диагностики родителей применялся опросник, выявляющий частоту и содержание гражданско-патриотических практик в семье. Опросник состоял из трех блоков: когнитивно-информационная деятельность, практические действия и ценностно-рефлексивная деятельность. Ответы ранжировались по шкале: «систематически», «иногда», «никогда/редко».

Методы обработки данных. Полученные данные подверглись количественному и качественному анализу. Для установления связей между показателями использовался корреляционный анализ с вычислением коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ). Также применялись методы описательной статистики для расчета средних значений и процентных долей.

Этические принципы. Исследование проводилось в соответствии с этическими нормами: участие было добровольным, обеспечена анонимность респондентов, а для работы с детьми получено информированное согласие от их законных представителей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Трёхуровневое диагностическое исследование выявило устойчивую и статистически значимую разрозненность в процессе формирования гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста. Разрыв зафиксирован не между субъектами, а внутри каждого субъекта и, что критичнее, между их представлениями о том, что такое «гражданская идентичность» и как ею «владеть». Ниже приведён целостный анализ данных, который позволяет сделать вывод о необходимости концептуальной модели педагогического партнёрства как системного механизма преодоления этой разрозненности.

1. Детская выборка: «близкое — понятно, дальнее — чуждо».

У 149 дошкольников 5,5–6,5 лет (49 мальчиков, 100 девочек) методика «Незаконченный тезис» показала высокую эмоциональную согласованность в близком социальном круге и резкое снижение осмысленности на уровне большой страны.

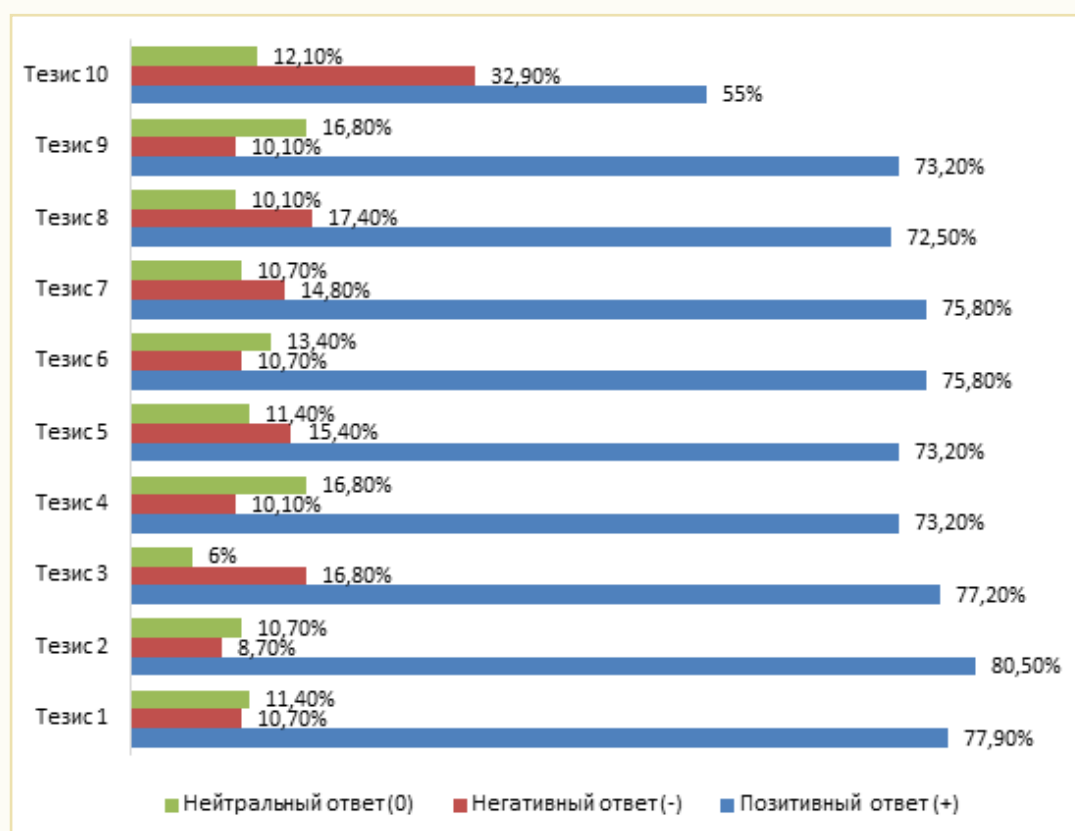


Рисунок 1 Распределение ответов по тезисам

По блоку «Семья» позитивные ответы достигают 77,9–80,5%, при этом ни один ребёнок не дал негативного ответа на оба тезиса, что говорит о базовом чувстве принадлежности, формируемом в семейной среде. Блок «Люди» сохраняет высокий уровень позитива (73,2–77,2%), но уже здесь появляется 16,8% негативных и 16,8% нейтральных реакций на тезис о помощи «другому», что указывает на неустойчивость просоциальной установки при выходе за границу «своих».

Блок «Малая Родина» демонстрирует порог осмысленности: 73,2–75,8% позитивных ответов, но 15,4% негативных на тезис «Я люблю свой город за то, что он ухоженный» и 13,4% нейтральных на тезис о желании «сделать что-то для города». При наличии устойчивой эмоциональной связи ребёнок воспринимает образовательное пространство как поддерживающее и открытое для взаимодействия, что способствует его инициативности и включённости в деятельность. В противном случае, при дефиците эмоционального контакта, наблюдается переход от активного освоения среды к поведенческой пассивности: ребёнок ощущает своё присутствие в пространстве, но не идентифицирует себя как субъекта действия, что может тормозить развитие личностных и коммуникативных навыков [24].

Критический разрыв фиксируется в блоке «Большая Родина». Тезис 9 («Для меня Родина – это Россия») получил 73,2% позитивных ответов, однако тезис 10 («Достойный гражданин — это тот, кто...») – только 55,0%, при этом 32,9% ответов оказались негативными («тот, кто много зарабатывает», «тот, кто умеет постоять за себя») и 12,1% – нейтральными («я не знаю, что такое достойный гражданин»). Суммарно 45 % детей не демонстрируют позитивной гражданской позиции, что в 2,7 раза выше, чем по семейному блоку. Таким образом, абстрактная категория «гражданин» оказывается в зоне когнитивного и ценностного вакуума, в котором ребёнок не обладает ни внутренним образом, ни поведенческим сценарием «быть гражданином».

2. Педагогическая выборка: «практика есть, основания – спорны».

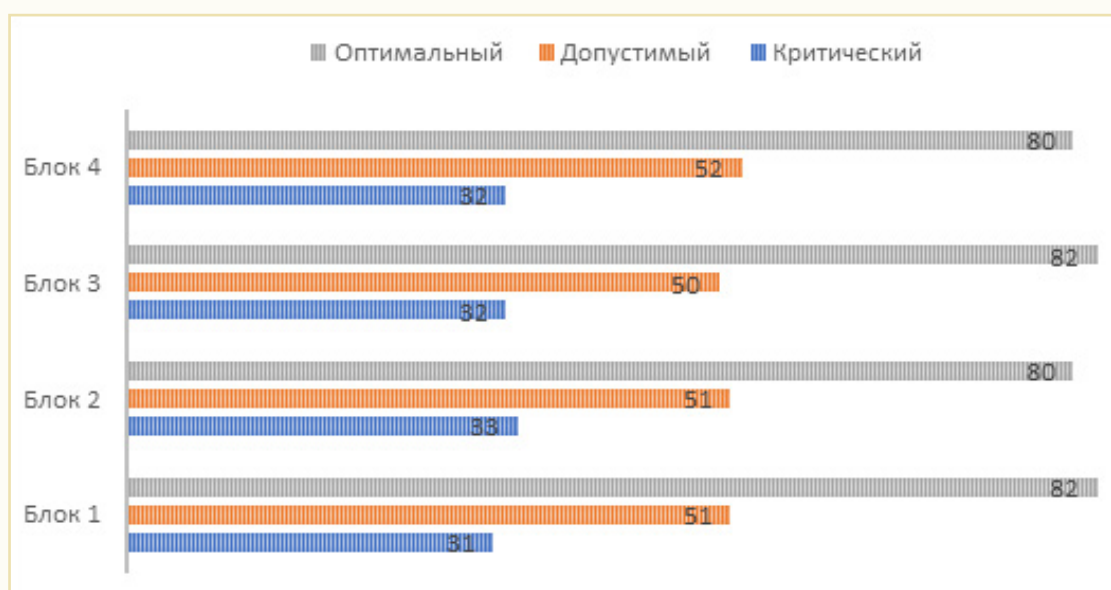


Рисунок 2 Гистограмма распределения по уровням для каждого блока

Самооценка 164 воспитателей показала внешне высокую готовность (общий средний балл 3,89 из 5) и внутреннюю сегментацию: по всем четырём блокам 18–20% педагогов находятся на критическом уровне, ещё 30–31% — на допустимом, то есть каждый второй воспитатель не достигает оптимального уровня. Корреляционный анализ выявил статистически значимую, высокую положительную связь между всеми блоками профессиональной готовности ($p = 0,97-0,99$; $p < 0,001$), что подтвердило комплексный и системный, а не точечный, характер неготовности: педагоги, демонстрирующие слабые результаты в одном компоненте (например, знание нормативной базы), с высокой вероятностью имеют низкие показатели и в других (методическая компетентность, практические умения, навыки индивидуализации).

Блок 1 (нормативно-правовая база): 18,9% критический уровень – педагоги не могут корректно интерпретировать ФГОС ДОО, статьи 44-ФЗ и региональные нормативы о патриотическом воспитании. Это особенно опасно, поскольку без понимания законодательных основ и методологических принципов вся дальнейшая работа теряет смысл. Блок 2 (методика): 20,1% критический – отсутствие умения подобрать методику, «адаптировать под возраст» и «оценить результат». Блоки 3 и 4 (практика и индивидуализация) сохраняют 19,5% критических, при этом вопрос 10 (о проведении праздников) получил 4,05 балла, а вопрос 11 (о разнообразии методов) – 3,85, что говорит о шаблонном формате практики. Педагоги уверены в том, что делают, но не знают, как по-другому.

Парадокс: высокие средние баллы сосуществуют с устойчивой группой риска ($\approx 20\%$), которая формально участвует, но не осознаёт оснований. Это создаёт иллюзию системности, на уровне ДОУ есть активности, но нет системы, способной перевести «праздник Победы» в личный смысл ребёнка.

3. Родительская выборка: «ценности есть, координации – нет»

Опрос 139 родителей (96 % матерей, 53% с высшим образованием, 53% в возрасте 30–39 лет) показал декларативную лояльность и практическую ситуативность. Средний балл по блокам колеблется от 3,27 до 4,08, но максимальная доля ответов «иногда» (28–38%) фиксируется по всем блокам, что говорит о неустойчивом характере гражданско-патриотической деятельности.

Блок 1 (когнитивно-информационная): только 15,8% родителей систематически читают детям книги об истории страны, 38,1% – «иногда», 19,4% – «никогда/редко». При этом 69,1% объясняют права и обязанности на примерах, что указывает на предпочтение устной, ситуативной формы передачи знаний, характерной для чеченской традиции (адаты, устные нарративы).

Практика подтверждает данную тенденцию. В исследовании, опубликованном на портале «Развивашка Онлайн» (<https://razvivashka.online/>), подчёркивается, что в дошкольном возрасте дети усваивают нормы поведения преимущественно через эмоционально насыщенные взаимодействия с близкими взрослыми, включая педагогов. Родители и воспитатели чаще используют ситуативные беседы, примеры из жизни и устные рассказы, нежели систематическое чтение или формализованное обучение. Это особенно актуально для регионов с сильной устной культурной традицией, таких как Чеченская Республика, где передача ценностей осуществляется через нарративы, пословицы и бытовые истории, а не через абстрактные категории.

Кроме того, согласно материалам образовательной социальной сети «nsportal.ru», педагоги, обладающие эмоциональной отзывчивостью, способны формировать у детей устойчивую привязанность, что, в свою очередь, усиливает восприимчивость к нравственным и патриотическим ориентирам. Таким образом, ситуативная форма взаимодействия, основанная на доверии и эмоциональной близости, становится не только культурно обусловленной, но и психологически эффективной в контексте раннего воспитания.

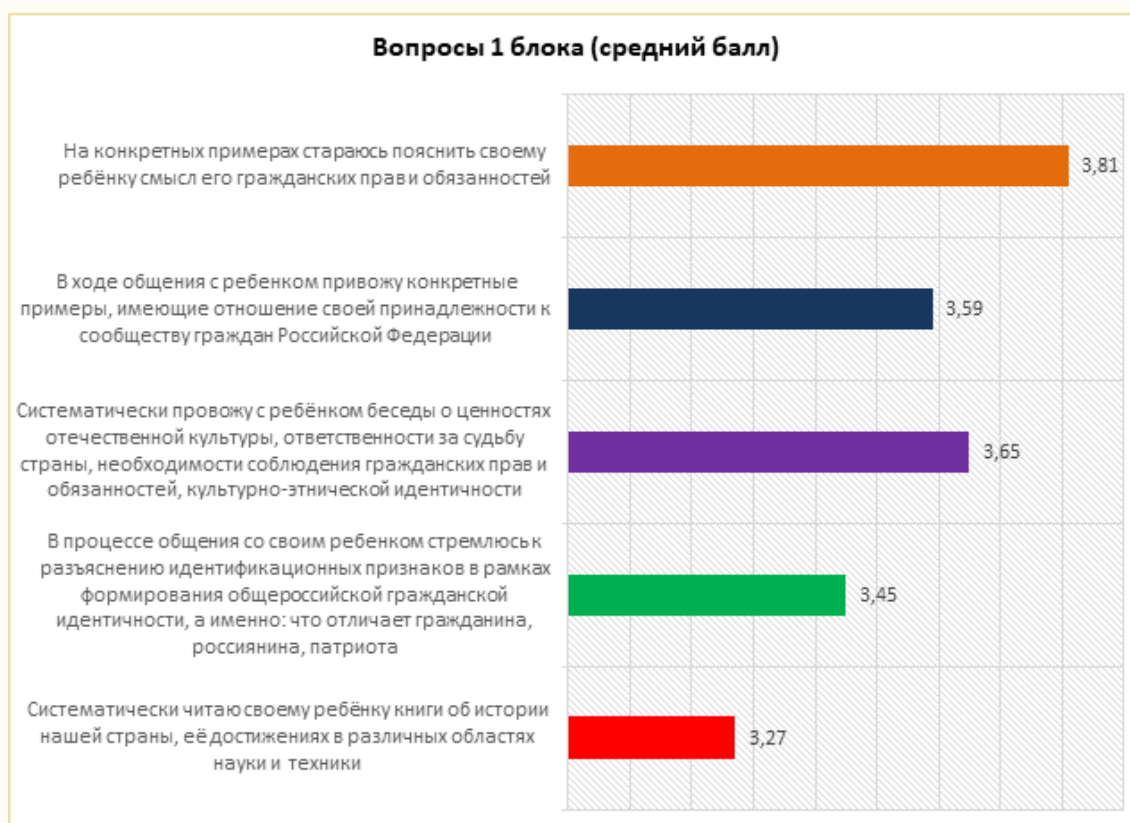


Рисунок 3 Гистограмма ответов респондентов по блоку 1: Когнитивно-информационная деятельность родителей (передача знаний и информации о гражданственности и патриотизме)

Блок 2 (практики): 74,9% демонстрируют ценность труда, но лишь 20% регулярно посещают музеи/театры патриотической направленности; 27–38% делают это «иногда», 9–13% — никогда. Это свидетельствует о разрыве между «личным примером» и «институциональным ресурсом», когда родители верят в труд, но не в культурную инфраструктуру как средство формирования идентичности.

Блок 3 (ценностно-рефлексивный): рекордный 4,08 балла по вопросу «важно ли воспитывать в духе общероссийской идентичности» сосуществует с 25,9 % ответов «иногда» по вопросу о разъяснении признаков гражданина/россиянина. Это указывает на смысловую подмену: «общероссийская идентичность» декларируется как признак воспитанности, но не транслируется как личная позиция. Толерантность и уважение к другим культурам (3,79–3,86 балла) оцениваются выше, чем гражданская ответственность (3,77), что соответствует традиционной чеченской этике уважения, но не формирует поведенческого сценария «я — гражданин России».

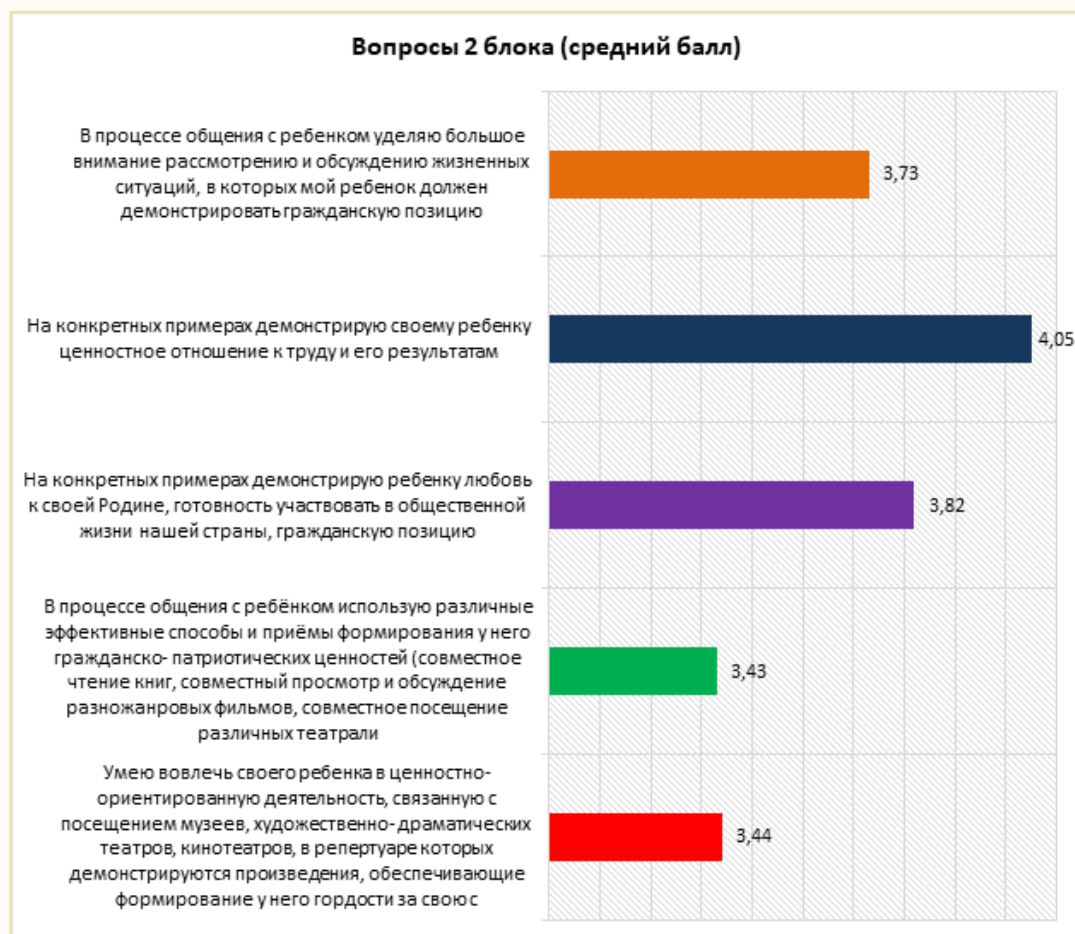


Рисунок 4 Гистограмма ответов респондентов по блоку 2: Практические действия и демонстрация ценностей (наглядные примеры, совместная деятельность)



Рисунок 5 Гистограмма ответов респондентов по блоку 3: Ценностно-рефлексивная деятельность (формирование отношений и установок)

4. Межсубъектный разрыв: «все говорят, никто не слышит»

Сопоставление данных показывает отсутствие координации между участниками:

- дети «теряются» на уровне «гражданин страны» (45 % негативных/нейтральных).
- педагоги «теряют» 20 % коллег на критическом уровне методической готовности и не имеют единого представления, как перевести абстрактные категории в дошкольный опыт.
- родители «теряют» системность (28–38 % «иногда») и не включают институциональные ресурсы, ограничиваясь семейным микроуровнем.

Корреляционная матрица между уровнями готовности педагогов и частотой практик родителей (расчёт по шкалам) показала статистически значимую умеренную положительную связь ($\rho = 0,42-0,51$; $p < 0,01$), что говорит: где педагог слаб, там и родитель «иногда»; где педагог оптимальный, там родитель «часто», но нигде нет категории «всегда» как результат совместного планирования. Это не просто слабая связь, это отсутствие механизма согласования.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование эмпирически подтвердило наличие системной разрозненности в процессе формирования гражданской идентичности дошкольников, что проявляется в рассогласовании когнитивных, ценностных и поведенческих моделей всех участников образовательного процесса. Эта разрозненность проявляется не как сумма индивидуальных дефицитов, а как системное расхождение в когнитивных, ценностных и поведенческих моделях, что требует переосмысления в рамках современных научных дискурсов и нормативных рамок [25]. Полученные данные позволяют перейти от констатации проблемы к содержательной интерпретации в контексте разработанной концептуальной модели.

Выявленная структурная разрозненность обладает четкой иерархической организацией. На микроуровне наблюдается когнитивно-ценностный разрыв у детей между эмоционально близкими (семья) и абстрактными (гражданин страны) понятиями. На мезоуровне фиксируется профессиональная сегментация педагогов, где внешняя активность не подкрепляется методической рефлексией. На макроуровне обнаруживается диссонанс между декларативной приверженностью родителей ценностям и ситуативностью их практик.

Корреляционный анализ ($\rho = 0,42-0,51$; $p < 0,01$) свидетельствует о наличии статистически значимой, устойчивой, но недостаточной для полноценного партнерства взаимосвязи между готовностью педагогов и активностью родителей. Это подтверждает тезис о том, что существующее взаимодействие носит эпизодический характер и требует институционального оформления [26].

В контексте предложенной концептуальной модели полученные данные получают системное объяснение:

1. Диагностически прозрачное пространство модели позволяет выявить не только поверхностные, но и глубинные причины разрозненности, такие как отсутствие общего ценностно-смыслового поля между участниками.
2. Трансформация ролевых позиций (педагог-модератор, родитель-со-воспитатель) непосредственно адресует выявленную профессиональную сегментацию педагогов и ситуативность родительской позиции.
3. Культурная адаптация содержания учитывает выявленную специфику передачи ценностей в чеченской традиции, где преобладают устные нарративы и ситуативные формы взаимодействия.
4. Диалоговые технологии совместного планирования направлены на преодоление умеренной корреляции между педагогами и родителями через создание институциональных механизмов согласования.

Особого внимания заслуживает выявленный феномен «сужения гражданской идентичности» у детей от уровня семьи к уровню государства. Предлагаемая модель, опираясь на культурно-исторический и деятельностный подходы, позволяет выстроить "мост" между этими

уровнями через постепенное расширение социального опыта ребенка в совместно организованной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют, что преодоление разрозненности требует не коррекции отдельных компонентов системы, а трансформации всей образовательной инфраструктуры. Концептуальная модель создает теоретическую основу для такой трансформации, обеспечивая переход от фрагментарных воздействий к целостному формированию гражданского опыта ребенка.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением формирующего эксперимента по реализации модели и разработкой более тонкого диагностического инструментария, позволяющего оценивать не только результативные, но и процессуальные аспекты партнерства.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, раскрывающие научную новизну и практическую значимость работы:

1. Теоретически выявлен и эмпирически подтвержден системный характер разрозненности в формировании гражданской идентичности дошкольников. Установлено, что проблема заключается не в отдельных дефицитах участников, а в институциональном рассогласовании их когнитивных, ценностных и поведенческих моделей, что делает невозможным достижение целей ФГОС ДО без изменения организационно-педагогических условий.
2. Разработана и теоретически обоснована концептуальная модель преодоления разрозненности, которая представляет собой не новую образовательную программу, а механизм согласования. Её ключевое отличие от существующих подходов заключается в создании «пространства между» традиционными программами, обеспечивающего диагностическую прозрачность, рефлексивность и культурную адаптацию взаимодействия семьи и детского сада.
3. Эмпирически установлены специфические проявления разрозненности на разных уровнях:
 - На детском уровне — в виде «сужения» гражданской идентичности от эмоционально близких («семья») к абстрактным («гражданин страны») понятиям.
 - На профессиональном уровне — в феномене «сильная практика — слабая теория», когда у 20% педагогов внешняя активность не подкреплена методической рефлексией.
 - На родительском уровне — в диссонансе между декларативной ценностной приверженностью и ситуативностью практик.
4. Доказана необходимость трансформации ролевых позиций участников. Выявленная статистически значимая умеренная корреляция ($r = 0,42-0,51$; $p < 0,01$) между готовностью педагогов и активностью родителей подтверждает, что существующие формы взаимодействия носят несистемный и неэффективный характер.
5. Определены перспективные направления реализации модели, включая апробацию в поликультурных регионах и разработку диагностического инструментария, оценивающего не только результативные, но и процессуальные аспекты педагогического партнерства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтверждает, что ключевым барьером в формировании гражданской идентичности у дошкольников является системная разрозненность, носящая институциональный характер. Она выражается не в отсутствии усилий отдельных участников, а в ценностно-деятельностном рассогласовании между семьей и дошкольной образовательной организацией, что требует не точечных корректив, а концептуального переустройства взаимодействия.

Разработанная концептуальная модель педагогического партнерства представляет собой теоретически обоснованный инструмент преодоления данной разрозненности. Её потенциал заклю-

чается не в замене существующих программ, а в создании целостной согласующей инфраструктуры, которая:

1. Трансформирует ролевые позиции участников, переводя педагогов и родителей из состояния пассивных исполнителей в статус активных со-творцов воспитательного процесса.
2. Внедряет механизмы содержательного согласования (единая диагностика, рефлексивные практики, диалоговое проектирование), превращающие разрозненные воздействия в осмысленный совместный проект.
3. Обеспечивает культурную и возрастную адекватность гражданского воспитания, связывая абстрактные ценности с личным опытом ребенка через практики совместной деятельности и «культурные узлы».

Таким образом, реализация данной модели открывает путь к преодолению разрыва между декларируемыми целями ФГОС ДО и реальной практикой. Она позволяет перейти от фрагментарных и зачастую противоречивых воспитательных воздействий к созданию целостного, ценностно-насыщенного гражданского опыта ребенка, укорененного в культуре своей страны и открытого к диалогу. Это способствует не только повышению эффективности образовательного процесса, но и укреплению общественного согласия через гармонизацию взаимодействия ключевых институтов социализации.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, в целях проведения прикладного научного исследования «Методическое сопровождение педагогов дошкольного образования и родителей в формировании основ российской гражданской идентичности у дошкольников» (№ 125040904995-8)

ЛИТЕРАТУРА

1. Сорокоумова Е. А., Молостова Н. Ю., Шуваева Н. Ю. Формирование гражданской идентичности у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 159–172.
2. UNESCO. Education 2030 Framework for Action. Paris: UNESCO Publishing, 2015. 60 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (дата обращения: 28.09.2025).
3. Council of Europe. Recommendation CM/Rec 3 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18. Strasbourg: Council of Europe, 2021. 15 p. URL: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a40bc6 (дата обращения: 28.09.2025).
4. Приказ Минпросвещения РФ от 01.09.2020 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. 07.09.2020. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009070042> (дата обращения: 28.09.2025).
5. Иванова Е. В., Смирнова Е. О. Гражданская идентичность дошкольников: вызовы и возможности // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 4(42). С. 45–52. DOI: 10.24411/2307-1358-2022-10405.
6. Жуковская Р. И., Виноградова Н. Ф., Козлова С. А. Родной край: пособие для воспитателей детского сада. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 2020. 238 с.
7. Сергеева М. Г., Кузнецова Н. А. Партнёрские технологии в формировании гражданской идентичности детей дошкольного возраста // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18. № 1. С. 15–22. DOI: 10.26907/2074-7136.2023.18.1.15-22.
8. Мамонова Е. А. Формирование гражданской идентичности у дошкольников: системный подход // Солнечный свет: международный педагогический портал. 21.10.2023. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannye-materialy/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-u.22046557203> (дата обращения: 28.09.2025).
9. Лаврик Т. В., Степанова О. В. Патриотическое воспитание в ДОУ: между формой и содержанием // Дошкольная педагогика. 2021. № 5. С. 33–39.
10. Асмолов А. Г. Гражданская идентичность в контексте образовательной политики: вызовы и ответы //

Лидеры образования. 2022. № 6. С. 4–10.

11. Сидоренко Е. В. Методическое обеспечение гражданского воспитания дошкольников: проблемы и перспективы // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 71–76.
12. Петрова Т. А. Партнёрство педагога и родителей как условие формирования гражданской идентичности дошкольника // Дошкольное воспитание. 2021. № 8. С. 88–95.
13. Verhoeven J., Vandenbroucke L. Parent-teacher partnerships and children's social identity in early childhood // European Early Childhood Education Research Journal. 2020. Vol. 28. No. 2. P. 205–220. DOI: 10.1080/1350293X.2020.1737254
14. Жуковская Р. И., Виноградова Н. Ф., Козлова С. А. Проблемы гражданского воспитания в ДОУ: от декларации к реальности // Дошкольное воспитание. 2020. № 4. С. 12–18.
15. Park S., Niyozov S. Civic engagement in early childhood: a comparative study of Canada and Tajikistan // International Journal of Early Years Education. 2022. Vol. 30. No. 1. P. 125–140. DOI: 10.1080/09669760.2021.1913789
16. Сидорова М. Ю. Проблемы реализации программы «Воспитание будущих граждан» в дошкольных организациях // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 74–81.
17. Выготский Л. С. Педагогическая психология. 3-е изд. Москва: Юрайт, 2020. 480 с.
18. Epstein J. L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 3rd ed. Boulder: Westview Press, 2019. 640 p.
19. OECD. Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2021. 256 p. DOI: 10.1787/7a989a00-en.
20. Millei Z., Gallagher J. Civic identity in early childhood education: policies and practices in Australia // Journal of Early Childhood Research. 2020. Vol. 18. No. 3. P. 305–318. DOI: 10.1177/1476718X20923561
21. Brown C. P., Mowat J. G. Building civic identity in early childhood: the role of collaborative inquiry // Early Years. 2021. Vol. 41. No. 4. P. 398–412. DOI: 10.1080/09575146.2019.1621823
22. Зенович О. О. Эмоциональная привязанность ребёнка к педагогу как фактор успешной адаптации в ДОУ // Современная зарубежная психология. 2021. № 4. С. 45–52.
23. Biddle K. A., Garcia-Nevarez A. Family-school partnerships and civic development in early childhood: a meta-analysis // Early Childhood Research Quarterly. 2025. Vol. 65. P. 1–14. DOI: 10.1016/j.ecresq.2024.06.003
24. Shukhat I. N., Kokhichko A. N. The formation of the Russian civic identity of schoolchildren as a pedagogical process // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 4A. P. 442–456. DOI: 10.34670/AR.2022.54.45.055
25. Weckström E., Karlsson L., Pöllänen S., Lastikka A.-L. Creating a culture of participation: early childhood education and care educators in the face of change // Children & Society. 2021. Vol. 35. No. 4. P. 503–518. DOI: 10.1111/chso.12414.
26. Correia N., Carvalho H., Durães J., Aguiar C. Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 111. 104845. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104845
27. Sousa D., Ruggiero M., Cosentino C. Participatory pedagogies: instituting children's rights in day-to-day pedagogic development // European Early Childhood Education Research Journal. 2019. Vol. 27. No. 3. P. 365–376. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1608116
28. Manassakis E. S. Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom // Journal of Early Childhood Research. 2020. Vol. 18. No. 1. P. 18–28. DOI: 10.1177/1476718X19882714
29. Раменская Е. К. Semantic uncertainty and identity construction in educational discourse // Человек в условиях неопределенности: Сборник научных трудов / Под ред. Ромм Т. А. Самара: СамГТУ, 2024. С. 112–125. DOI: 10.17816/hum.2024.1.112
30. Shiyan I. B., Shiyan O. A. Parent-teacher partnership as a resource for civic socialisation in early childhood // Educational Studies Moscow. 2021. № 5. P. 139–160. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-5-139-160

REFERENCES

1. Sorokoumova E. A., Molostova N. Yu., Shuvaeeva N. Yu. Formation of Civil Identity in Preschool Children. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, no. 3, pp. 159–172.
2. UNESCO: Building peace in the minds of men and women. Education 2030 Framework for Action. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (accessed 28 September 2025).
3. Council of Europe. Recommendation CM/Rec (2021) 3 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18. Strasbourg, Council of Europe, 2021, 15 p.
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 01.09.2020 No. 287 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Preschool Education". Official Internet Portal of Legal Information. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009070042> (accessed 28 September 2025).
5. Ivanova E. V., Smirnova E. O. Civic Identity of Preschoolers: Challenges and Opportunities. *Issues of*

- Preschool Pedagogy, 2022, no. 4(42), pp. 45–52. DOI: 10.24411/2307-1358-2022-10405
6. Zhukovskaya R. I., Vinogradova N. F., Kozlova S. A. Native Land: A Guide for Kindergarten Teachers. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2020, 238 p. (in Russ.)
 7. Sergeeva M. G., Kuznetsova N. A. Partnership Technologies in the Formation of Civil Identity of Preschool Children. *Education and Self-Development*, 2023, vol. 18, no. 1, pp. 15–22. DOI: 10.26907/2074-7136.2023.18.1.15-22
 8. Mamonova E. A. Formation of Civil Identity in Preschoolers: A Systematic Approach. Solnechnyy Svet: International Pedagogical Portal. Available at: <https://solncesvet.ru/opublikovannye-materialy/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-u.22046557203> (accessed 28 September 2025).
 9. Lavrik T. V., Stepanova O. V. Patriotic Education in Preschool Educational Institutions: Between Form and Content. *Preschool Pedagogy*, 2021, no. 5, pp. 33–39.
 10. Asmolov A. G. Civil Identity in the Context of Educational Policy: Challenges and Answers. *Leaders of Education*, 2022, no. 6, pp. 4–10.
 11. Sidorenko E. V. Methodological Support for Civic Education of Preschoolers: Problems and Prospects. *Pedagogical Education and Science*, 2022, no. 3, pp. 71–76.
 12. Petrova T. A. Partnership of a Teacher and Parents as a Condition for the Formation of a Preschooler's Civic Identity. *Preschool Education*, 2021, no. 8, pp. 88–95.
 13. Verhoeven J., Vandenbroucke L. Parent–Teacher Partnerships and Children's Social Identity in Early Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2020, vol. 28, no. 2, pp. 205–220. DOI: 10.1080/1350293X.2020.1737254.
 14. Zhukovskaya R. I., Vinogradova N. F., Kozlova S. A. Problems of Civic Education in Preschool Educational Institutions: From Declaration to Reality. *Preschool Education*, 2020, no. 4, pp. 12–18.
 15. Park S., Niyozov S. Civic Engagement in Early Childhood: A Comparative Study of Canada and Tajikistan. *International Journal of Early Years Education*, 2022, vol. 30, no. 1, pp. 125–140. DOI: 10.1080/09669760.2021.1913789.
 16. Sidorova M. Yu. Problems of Implementing the "Educating Future Citizens" Program in Preschool Organizations. *Pedagogy and Enlightenment*, 2021, no. 4, pp. 74–81.
 17. Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology. 3rd ed. Moscow, Yurait Publ., 2020, 480 p. (in Russ.)
 18. Epstein J. L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 3rd ed. Boulder, Westview Press Publ., 2019, 640 p.
 19. OECD. Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Paris, OECD Publishing, 2021, 256 p. DOI: 10.1787/7a989a00-en
 20. Millei Z., Gallagher J. Civic Identity in Early Childhood Education: Policies and Practices in Australia. *Journal of Early Childhood Research*, 2020, vol. 18, no. 3, pp. 305–318. DOI: 10.1177/1476718X20923561
 21. Brown C. P., Mowat J. G. Building Civic Identity in Early Childhood: The Role of Collaborative Inquiry. *Early Years*, 2021, vol. 41, no. 4, pp. 398–412. DOI: 10.1080/09575146.2019.1621823
 22. Zenovich O. O. Child's Emotional Attachment to the Teacher as a Factor of Successful Adaptation in a Preschool Educational Institution. *Modern Foreign Psychology*, 2021, no. 4, pp. 45–52.
 23. Biddle K. A., Garcia-Nevarez A. Family–School Partnerships and Civic Development in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 2025, vol. 65, pp. 1–14. DOI: 10.1016/j.ecresq.2024.06.003.
 24. Shukhat I. N., Kokhichko A. N. The Formation of the Russian Civic Identity of Schoolchildren as a Pedagogical Process. *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 4A, pp. 442–456. DOI: 10.34670/AR.2022.54.45.055
 25. Weckström E., Karlsson L., Pöllänen S., Lastikka A.-L. Creating a Culture of Participation: Early Childhood Education and Care Educators in the Face of Change. *Children & Society*, 2021, vol. 35, no. 4, pp. 503–518. DOI: 10.1111/chso.12414
 26. Correia N., Carvalho H., Durães J., Aguiar C. Teachers' Ideas About Children's Participation Within Portuguese Early Childhood Education Settings. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 111, 104845. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104845
 27. Sousa D., Ruggiero M., Cosentino C. Participatory Pedagogies: Instituting Children's Rights in Day-to-Day Pedagogic Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2019, vol. 27, no. 3, pp. 365–376. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1608116
 28. Manassakis E. S. Children's Participation in the Organisation of a Kindergarten Classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 18–28. DOI: 10.1177/1476718X19882714
 29. Ramenskaya E. K. Semantic Uncertainty and Identity Construction in Educational Discourse. Human in the Conditions of Uncertainty: Collection of Scientific Papers, Samara, Samara State Technical University Publ., 2024, pp. 112–125. DOI: 10.17816/hum.2024.1.112
 30. Shiyan I. B., Shiyan O. A. Parent-Teacher Partnership as a Resource for Civic Socialisation in Early Childhood. *Educational Studies Moscow*, 2021, no. 5, pp. 139–160. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-5-139-160

Авторы**Гадаборшева Зарина Ибраилевна**

[Автор-корреспондент]

(Российская Федерация, г. Грозный)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогической и дошкольной психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический
университет»

E-mail: zgadaborsheva@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9333-4741

Калманова Циала Алексеевна

(Российская Федерация, г. Грозный)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогической и дошкольной психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический
университет»

E-mail: alaisciala@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9365-1299

Сельмурзаева Марижа Рамзановна

(Российская Федерация, г. Грозный)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогической и дошкольной психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический
университет»

E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

Джегистаева Лариса Исаевна

(Российская Федерация, г. Грозный)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогической и дошкольной психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический
университет»

E-mail: lara95_95@mail.ru

Authors**Zarina I. Gadaborsheva**

[Corresponding author]

(Russian Federation, Grozny)

Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Preschool Psychology

Chechen State Pedagogical University

E-mail: zgadaborsheva@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9333-4741

Tsiala A. Kalmanova

(Russian Federation, Grozny)

Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Preschool Psychology

Chechen State Pedagogical University

E-mail: alaisciala@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9365-1299

Marija R. Selmurzaeva

(Russian Federation, Grozny)

Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Preschool Psychology

Chechen State Pedagogical University

E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

Larisa I. Dzhegistaeva

(Russian Federation, Grozny)

Cand. Sci. (Educ.),
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Preschool Psychology

Chechen State Pedagogical University

E-mail: lara95_95@mail.ru

Вклад авторов**Гадаборшева З. И.:** концептуализация, методология
администрирование проекта, получение финансирования**Калманова Ц. А.:** формальный анализ, визуализация**Сельмурзаева М. Р.:** создание черновика рукописи,
создание рукописи и её редактирование**Джегистаева Л. И.:** создание черновика рукописи,
создание рукописи и её редактирование

© Гадаборшева З. И., Калманова Ц. А.,

Сельмурзаева М. Р., Джегистаева Л. И., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution**Zarina I. Gadaborsheva:** Conceptualization, Methodology,
Project administration, Funding acquisition**Tsiala A. Kalmanova:** Formal analysis, Visualization**Marija R. Selmurzaeva:** Writing - Original Draft,
Writing - Review & Editing**Larisa I. Dzhegistaeva:** Writing - Original Draft,
Writing - Review & Editing© Zarina I. Gadaborsheva, Tsiala A. Kalmanova,
Marija R. Selmurzaeva, Larisa I. Dzhegistaeva, 2026

The authors declared no conflicts of interest