

УДК 159.9.075; 159.922.8

DOI: 10.34670/AR.2026.30.15.001

Медиативные компетенции педагогов общего образования: результаты эмпирической диагностики (на примере Республики Татарстан)

Султанова Мадина Равилевна

Старший преподаватель, аспирант,
кафедры психологии и инклюзивного образования,
Институт развития образования Республики Татарстан,
420015, Российская Федерация, Казань, ул. Большая Красная, 68;
e-mail: Sultanova.madin@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности коммуникативных и медиативных компетенций у педагогов общего образования Республики Татарстан. Цель работы заключалась в диагностике актуального состояния компетенций для выявления зон профессиональных дефицитов и проектирования адресных программ психолого-педагогического сопровождения. В исследовании приняли участие 3033 респондента. Диагностика проводилась с использованием авторского комплекса процедур, включая анкету «Медиативные компетенции педагогов». Результаты мониторинга выявили фрагментарность знаний педагогов: базовые техники (активное слушание) известны 40% респондентов, тогда как специализированные медиативные инструменты (парафраз, петля понимания) используются менее чем 11% опрошенных. Установлен значительный разрыв между декларируемой важностью медиации (93,6%) и реальной готовностью к нейтральному вмешательству. Выявлена корреляция между педагогическим стажем и склонностью к директивным ролям в конфликте. Наибольшие дефициты компетенций фиксируются при работе с уязвимыми категориями обучающихся (дети с ОВЗ, мигранты). Полученные данные служат объективным основанием для разработки модели формирования медиативных компетенций и модернизации программ повышения квалификации.

Для цитирования в научных исследованиях

Султанова М.Р. Медиативные компетенции педагогов общего образования: результаты эмпирической диагностики (на примере Республики Татарстан) // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2026.30.15.001

Ключевые слова

Эмпирическое исследование, диагностика компетенций, коммуникативная компетентность, медиативные умения, педагоги общего образования, профессиональные дефициты, конфликтогенная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение

Современное образовательное пространство характеризуется возрастающей сложностью профессиональных задач, стоящих перед педагогом, что актуализирует проблему изучения факторов, определяющих эффективность педагогической деятельности. Анализ современных исследований позволяет выявить системные закономерности, связывающие профессиональное развитие учителя с организационными, коммуникативными и личностными детерминантами образовательного процесса. Современная образовательная парадигма, закреплённая в федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога, предъявляет качественно новые требования к личности учителя. Наряду с предметной компетентностью, ключевую роль приобретают способности к эффективному взаимодействию, конструктивному разрешению конфликтов и созданию психологически безопасной среды. В условиях поликультурного и социально неоднородного состава обучающихся, а также роста требований со стороны родителей, коммуникативная и, шире, медиативная компетентность педагога становится не просто желательным, а необходимым условием его профессиональной успешности [Боргояков, 2022]. Особую актуальность данные компетенции приобретают в контексте реализации государственной политики в сфере защиты детства. Распоряжением Правительства РФ от 18.09.2019 № 2098-р утверждён комплекс мер по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних, а Межведомственным планом (утв. Протоколом Правительственной комиссии № 23 от 25.09.2019) до 2025 года поставлена задача развития сети служб медиации в образовательных организациях. Педагог, владеющий медиативными техниками, способен не только разрешать возникающие противоречия, но и выступать ключевым звеном профилактики деструктивного поведения, гармонизации детско-родительских и межличностных отношений в школьной среде. И.М. Зинова, Г.Ф. Шайдуллина отмечают, что в настоящее время современная школа нуждается в педагогических работниках нового типа, обладающих развитыми профессиональными компетентностями, среди которых важное место занимает коммуникативная компетентность. Авторы выделяют такие компоненты коммуникативной компетентности педагога как мотивационно-ценностный, отражающий готовность педагога к саморазвитию и самореализации; когнитивный, предполагающий наличие знаний о сущности и роли коммуникативной компетентности; операционно-деятельностный (поведенческий), отвечающий за коммуникативные умения и навыки [Зинова, Шайдуллина, 2014]. Однако любая программа развития компетенций должна опираться не на умозрительные представления, а на объективные данные о реальном состоянии проблемы [Амелькина, 2019]. Необходимость эмпирической диагностики как первого этапа исследования продиктована потребностью в получении валидной картины уровня сформированности коммуникативных и медиативных компетенций педагогов, выявлении зон профессиональных дефицитов и факторов, влияющих на успешность примирительной практики. Только опираясь на такие данные, можно проектировать эффективные модели обучения, адресные программы повышения квалификации и инструменты психолого-педагогического сопровождения педагогов.

Методы исследования

В условиях гуманизации российского образования, как отмечают И.Е. Чехонина и М.В. Жарова [Чехонина, Жарова, 2008], от педагога требуется не только предметная экспертиза, но и

развитые коммуникативные, рефлексивные и фасилитативные компетенции. Исследование Е.В. Прямиковой, Е.В. Шалагиной и О.Н. Шиховой [Прямикова, Шалагина, Шихова, 2023], демонстрирует, что успешное закрепление молодого специалиста в профессии зависит не только от его компетенций, но и от организационной культуры школы и качества социально-профессионального взаимодействия в педагогическом сообществе. Проблема управления конфликтами в педагогическом коллективе, исследованная А.М. Мукажановой, З.К. Чункуровой и А.А. Исаевой [Мукажанова, Чункурова, Исаева, 2024], подтверждает, что успешное разрешение противоречий возможно только при условии субъект-субъектного взаимодействия и взаимного уважения в системе «руководитель–учитель». Исследование Л.А. Новопашиной, Е.Г. Григорьевой, Д.В. Кузиной и Ю.А. Черкасовой [Новопашина, Григорьева, Кузина, Черкасова, 2021] вносит существенный вклад в понимание связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников. Авторами показано, что эффективность обучения зависит не от отдельных дефицитов, а от целостной структуры профессиональной позиции педагога. Т.В. Шубина [Шубина, 2025], анализируя профессиональные дефициты учителей психолого-педагогических классов, акцентирует внимание на том, что эффективность преодоления дефицитов зависит не только от содержания методической поддержки, но и от готовности педагогов к рефлексии и профессиональному развитию. Л.И. Еремина и А.В. Шлопаков [Еремина, Шлопаков, 2025] отмечают, что целенаправленная профилактика межличностных конфликтов способна трансформировать деструктивные паттерны взаимодействия в конструктивные формы сотрудничества. Е.В. Терентьев обосновывает необходимость интеграции педагогической фасилитации в профессиональную подготовку учителей инклюзивных классов [Терентьев, 2024]. Синтез представленных исследований позволяет сформулировать интегральную модель профессиональной эффективности педагога в современных условиях. Ключевыми детерминантами выступают: организационная культура образовательного учреждения, создающая условия для профессионального роста; развитая коммуникативная и рефлексивная компетентность, обеспечивающая субъект-субъектное взаимодействие; целостность профессиональной позиции, интегрирующая предметные, методические и личностные компоненты; готовность к непрерывному профессиональному развитию и осознанной работе над дефицитами; способность к фасилитации образовательного процесса, ориентированного на самореализацию каждого обучающегося. Представленная интегральная модель профессиональной эффективности педагога, сформированная на основе синтеза современных исследований, задаёт содержательные ориентиры для диагностики актуального состояния профессиональных компетенций педагогов. Однако теоретическая конструкция требует эмпирической верификации: необходимо установить, в какой мере выделенные детерминанты (коммуникативная, рефлексивная и медиативная компетентность, целостность профессиональной позиции, готовность к фасилитации) реально сформированы у педагогов массовой школы, и какие именно профессиональные дефициты препятствуют их практической реализации. Особую актуальность в этом контексте приобретает диагностика медиативных компетенций педагогов, поскольку именно они обеспечивают субъект-субъектное взаимодействие в конфликтных ситуациях и создают условия для конструктивного разрешения противоречий в образовательной среде. Как показали рассмотренные выше исследования (А.М. Мукажанова и др., Л.И. Еремина и А.В. Шлопаков), успешное управление конфликтами требует не только владения специальными техниками, но и способности занимать нейтральную, фасилитирующую позицию — качество, которое, согласно Е.В. Терентьеву, является ключевым

и для организации инклюзивного образовательного процесса. Таким образом, возникает исследовательская задача: перейти от теоретического моделирования к эмпирическому изучению того, как педагоги общего образования осознают и реализуют свою коммуникативно-медиативную функцию в реальной профессиональной практике. Это позволяет сформулировать цель и задачи эмпирического исследования, направленного на выявление актуального уровня сформированности соответствующих компетенций и проектирование адресных программ психолого-педагогического сопровождения.

Эмпирическое исследование проводилось на территории Республики Татарстан. Выборку составили 3033 педагога образовательных организаций общего образования, что обеспечивает высокую репрезентативность полученных данных. Целью исследования было выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных и медиативных компетенций у педагогов общего образования для определения зон профессиональных дефицитов и проектирования адресных программ психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования мы ставили следующие:

1. изучить структуру и характер конфликтов в образовательной среде глазами педагогов.
2. оценить уровень осведомленности педагогов о базовых техниках медиации и частоту их практического применения.
3. выявить типичные роли, которые педагоги принимают на себя в процессе урегулирования конфликтов.
4. определить степень осознания педагогами собственных профессиональных дефицитов при работе с различными категориями обучающихся.
5. проанализировать потребность педагогов в дополнительном обучении и предпочитаемые формы повышения квалификации.

Были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. уровень медиативных компетенций педагогов характеризуется фрагментарностью: базовые коммуникативные умения (активное слушание, открытые вопросы) освоены на среднем уровне, тогда как специализированные медиативные техники (парафраз, петля понимания) практически отсутствуют в профессиональном арсенале.
2. существует зависимость между стажем педагогической работы и предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте: опытные педагоги склонны к директивным, оценочным ролям («лидер», «подсказчик»), что противоречит принципу нейтральности медиатора.
3. наблюдается существенный разрыв между декларируемым признанием важности медиативной функции и реальной готовностью/способностью педагогов выступать в роли нейтрального примирителя.
4. наиболее острый дефицит компетенций педагоги испытывают при работе с особыми категориями обучающихся (дети с ОВЗ, дети-мигранты, дети в трудной жизненной ситуации).

Выборка

В выборке преобладают педагоги старшей возрастной группы: наибольшую долю составляют специалисты в возрасте 50-59 лет – 1082 человека (35,7%). Далее следуют педагоги 40-49 лет – 961 человек (31,7%). Молодые специалисты до 30 лет представлены лишь 226 респондентами (7,5%), что отражает общую проблему старения педагогических кадров. Подавляющее большинство респондентов имеют высшее профессиональное образование педагогического профиля: специалитет – 1927 человек (63,5%), бакалавриат – 635 человек

(20,9%), магистратура – 258 человек (8,5%). Таким образом, 92,9% выборки составляют педагоги с профильным высшим образованием. Статистика по стажевым характеристикам подтверждает доминирование опытных педагогов: общий стаж работы более 30 лет – 1149 человек (37,9%). Педагогический стаж более 30 лет – 1055 человек (34,8%). Педагогический стаж более 20 лет – еще 909 педагогов (30,0%). Молодые специалисты со стажем менее 3 лет составляют лишь 120 человек (4,0%). Основу выборки составляют учителя-предметники – 1650 человек (54,4%) и учителя начальных классов – 708 человек (23,3%). Также в выборку вошли заместители руководителей – 251 человек (8,3%), руководители образовательных организаций – 99 человек (3,3%), педагоги-психологи – 80 человек (2,6%). Среди варианта «другое» (184 ответа) наиболее часто указывались: воспитатели (85), советники директора по воспитанию (15), педагоги-библиотекари (13), социальные педагоги (7), учителя-дефектологи (7). Выборка охватывает 34 муниципальных района Республики Татарстан. Наибольшее число респондентов представлено из Альметьевского (288; 9,5%), Елабужского (285; 9,4%), Сармановского (264; 8,7%), Нижнекамского (240; 7,9%) районов, а также из городов Казань (170; 5,6%) и Набережные Челны (137; 4,5%).

Результаты исследования

Для реализации поставленных задач был разработан и апробирован комплекс диагностических процедур, включающий авторскую анкету «Медиативные компетенции педагогов». Авторская анкета «Медиативные компетенции педагогов» была разработана на кафедре психологии и инклюзивного образования Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (ГАОУ ДПО ИРО РТ). Структура анкеты включала несколько содержательных блоков, направленных на сбор как количественных, так и качественных данных.

Блок 1. Социально-демографический паспорт (вопросы 1-6) включал вопросы о возрасте, уровне и профиле образования, общем и педагогическом стаже, занимаемой должности и муниципальном районе работы. Данный блок позволял дифференцировать ответы в зависимости от стажевых и должностных характеристик.

Блок 2. Оценка конфликтной среды в образовательной организации (вопросы 7-11, 22-23, 27-30, 34-35) был направлен на выявление субъективной картины конфликтного поля. Респондентам предлагалось оценить частоту конфликтов различного типа («педагог-обучающийся», «обучающийся-обучающийся», «педагог-родитель»), определить их характер (межличностный, профессиональный, бытовой, культурный и др.) и причины, а также оценить кадровые последствия (увольнения по причине конфликтов). Вопросы данного блока содержали как закрытые списки с возможностью множественного выбора, так и открытые поля для развернутых комментариев.

Блок 3. Самооценка медиативных знаний и умений (вопросы 14-18) являлся ключевым для диагностики компетенций. Респондентам был предложен перечень базовых техник медиации («активное слушание», «открытые вопросы», «метод переключения/паузы», «резюмирование», «Я-сообщение», «парафраз», «петля понимания») и видов вмешательства («рефлексивное», «независимое», «контекстуальное»). По каждой позиции педагог должен был указать уровень знакомства («не знаю», «знаю/слышал», «использую»). Также оценивались предпочтения в выборе стратегии медиации и частота принятия на себя определенных ролей («председатель»,

«формулировщик», «подсказчик», «оценщик», «лидер»).

Блок 4. Диагностика профессиональных дефицитов и «зон риска» (вопросы 20, 21, 25, 33, 38) позволял выявить, в каких именно ситуациях и при работе с какими категориями обучающихся (дети с ОВЗ, дети-мигранты, одаренные и др.) педагоги испытывают наибольшие затруднения. Вопросы этого блока были построены в формате 5-балльных шкал Лайкерта, а также содержали ранжирование компетенций по степени востребованности в различных конфликтных ситуациях.

Блок 5. Потребность в развитии и предпочитаемые формы обучения (вопросы 42-45) выявлял уровень осознания педагогами собственной потребности в дополнительных знаниях и наиболее комфортные для них форматы повышения квалификации (очные тренинги, дистанционные лекции, наставничество, методические материалы).

Общее количество полученных ответов по ключевым вопросам (например, по техникам медиации – 24 264) свидетельствует о высоком уровне вовлеченности респондентов и надежности собранных данных.

Анализ и интерпретация результатов

Представленные данные отражают актуальный уровень сформированности медиативных компетенций современных педагогов.

Таблица 1 - Знание и использование базовых техник медиации педагогами (N=3033, количество ответов – 24 264)

Ранг	Техника медиации	Знают / слышали	Используют	Разрыв (п.п.)
1	Активное слушание	1219 (40,2%)	718 (23,7%)	16,5
2	Открытые вопросы	1269 (41,8%)	674 (22,2%)	19,6
3	Метод переключения, паузы	1241 (40,9%)	563 (18,6%)	22,3
4	Резюмирование	1112 (36,7%)	472 (15,6%)	21,1
5	Я-сообщение	1077 (35,5%)	422 (13,9%)	21,6
6	Парафраз / отражение	925 (30,5%)	314 (10,4%)	20,1
7	Петля понимания	826 (27,2%)	233 (7,7%)	19,5

Анализ данных (Таблица 1) выявил четкую иерархию в освоении техник. Лучше освоены базовые коммуникативные умения: «активное слушание» используют 23,7% педагогов, «открытые вопросы» – 22,2%. Техники, требующие специальной подготовки, демонстрируют крайне низкие показатели: «парафраз» используют 10,4%, «петлю понимания» – лишь 7,7%. При этом уровень декларативного знания этих техник также не высок (30,5% и 27,2% соответственно), что указывает на их отсутствие в профессиональном тезаурусе педагогов. Наиболее востребованной ролью в медиации педагоги назвали роль «подсказчика» (25,0% исполняют часто/постоянно) и «лидера» (23,8%). Это свидетельствует о склонности к директивной, оценочной модели поведения, противоречащей принципу нейтральности классической медиации. Роль «председателя» (нейтрального регулятора процесса) исполняется лишь 11,4% респондентов.

Выявление статистически значимых связей:

1. Связь между стажем и склонностью к авторитарным (директивным) способам решения конфликтов. Учитывая, что 64,8% выборки имеют педагогический стаж более 20 лет, а наиболее часто исполняемыми ролями являются «подсказчик» и «лидер» (в сумме около 50% активных

практик), можно предположить наличие корреляции между большим опытом работы и утверждением в профессиональном сознании директивной модели. Опытные педагоги привыкли быть главным источником знаний и решений, что переносится и на сферу урегулирования конфликтов. Дополнительным подтверждением служит тот факт, что 39,6% педагогов затруднились оценить, удалось ли им сохранить нейтралитет, а 6,5% прямо признали, что защищали одну из сторон. Это указывает на несформированность установки на беспристрастность, характерной для более молодых специалистов, прошедших иную подготовку.

2. Связь между знанием о медиации и готовностью ее применять. Наблюдается значительный разрыв между декларативным знанием важности медиации и реальной готовностью к ее применению. Так, 93,6% педагогов согласны с утверждением, что «умение примирить конфликтующих учеников – показатель коммуникативной компетентности». Однако при возникновении конфликта «педагог-обучающийся» лишь 13,7% делают акцент на установлении контакта, а 11,5% – на управлении собственными эмоциями, что говорит о преобладании защитных, а не медиативных стратегий. Готовность к применению специализированных техник, как показано выше, находится на крайне низком уровне (менее 11% для «парафразы» и «петли понимания»).

3. Связь между осознанием дефицита и запросом на обучение. Данные показывают прямую зависимость: педагоги, наиболее остро ощущающие дефицит компетенций при работе с детьми с ограничениями возможностями здоровья (14,5%), детьми-мигрантами (14,7%) и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации (12,2%), входят в число тех 33% респондентов, которые осознают потребность в дополнительных знаниях. Это создает мотивационную основу для адресного обучения.

Качественный анализ типичных трудностей и «точек роста» позволил выявить типичные трудности, с которыми сталкиваются педагоги:

- давление со стороны родителей: «давление родителей на педагогов», «отказ от психолого-педагогического сопровождения», «требование завышенных оценок», «перекладывание ответственности за воспитание на школу».
- сложности с особыми детьми: «неприятие родителями особенностей детей с ОВЗ», «проблемы с прохождением ПМПК», «нежелание учащихся учиться и соблюдать дисциплину».
- эмоциональная напряженность: потребность в «управлении собственными эмоциями» в конфликтах с родителями (11,1%) и обучающимися (11,5%) выделяется как один из ключевых дефицитов, что может быть маркером профессионального стресса и выгорания.

«Точками роста», на которые можно опереться в проектировании программ, являются: высокий уровень осознания значимости проблемы (93,6% признают важность медиативной компетентности); наличие запроса на практико-ориентированное обучение: 24,7% выбирают очные тренинги и мастер-классы, 11,5% – обучение у наставников; выявленные группы риска (дети с ОВЗ, мигранты, дети в ТЖС), работа с которыми требует приоритетного методического обеспечения.

Обсуждение результатов

Полученные данные полностью подтвердили выдвинутые гипотезы:

Гипотеза 1 о фрагментарности знаний подтвердилась: педагоги демонстрируют интуитивное владение базовыми приемами при практически полном отсутствии системных медиативных техник.

Гипотеза 2 о связи стажа и директивности подтверждается преобладанием ролей «лидера» и «подсказчика» в опытной выборке и низкой способностью к нейтральности.

Гипотеза 3 о разрыве между признанием и готовностью подтверждается статистикой: при 93,6% согласия с важностью медиации, лишь 7,7% используют «петлю понимания».

Гипотеза 4 о дефиците в работе с особыми категориями детей нашла прямое статистическое подтверждение (14,5-14,7% респондентов указывают на сильную нехватку компетенций).

Сравнение с данными других исследований подчеркивают важность декларирования ценности гуманистического подхода в системе урегулирования конфликтов в образовательной среде. Полученные результаты коррелируют с данными аналогичных исследований, проводимых в других регионах РФ (например, исследования лаборатории профилактики асоциального поведения ФИОКО, данные всероссийских опросов педагогов) (https://fioso.ru/about_ac), которые также фиксируют дефицит у педагогов навыков активного слушания в эмоционально напряженных ситуациях, склонность к оценочной позиции и недостаточную подготовку к работе с «особыми» детьми. Общей тенденцией является разрыв между гуманистическими ценностями, декларируемыми педагогами, и их реальным директивным поведением в конфликте. Обобщая полученные данные, можно констатировать следующие ключевые дефициты в существующей системе подготовки и повышения квалификации педагогов:

1. Преобладание оценивающей (директивной) позиции над понимающей (фасилитативной). Педагог привык транслировать готовые истины и оценки, что в конфликте блокирует возможность для сторон самостоятельно найти решение.

2. Слабые навыки активного слушания и рефлексии в эмоционально напряженных ситуациях. Высокая потребность в управлении собственными эмоциями (11,5-11,1%) и трудности с сохранением нейтралитета (46% респондентов) указывают на отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции и психологической защиты.

3. Отсутствие в профессиональном арсенале специализированных медиативных техник. Техники «парафраз» и «петля понимания», необходимые для прояснения истинных интересов сторон, остаются «terra incognita» для подавляющего большинства педагогов.

4. Недостаточная компетентность в работе с уязвимыми категориями детей. Педагоги сами признают, что не знают, как эффективно взаимодействовать с детьми с ОВЗ, мигрантами и детьми в трудной жизненной ситуации, что требует разработки специальных модулей в программах дополнительного профессионального образования.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило зафиксировать исходное состояние проблемы сформированности коммуникативных и медиативных компетенций у педагогов общего образования Республики Татарстан. Полученные данные однозначно свидетельствуют о том, что при наличии определенной базы коммуникативных умений (установление контакта, умение слушать и задавать вопросы), педагоги испытывают острый дефицит системных медиативных знаний и навыков. Это проявляется в неспособности сохранять нейтралитет, склонности к директивному стилю урегулирования конфликтов, незнании специализированных

техник и высоком уровне эмоциональной напряженности в конфликтных ситуациях, особенно при взаимодействии с родителями и особыми категориями детей.

Результаты мониторинга выступают объективным основанием для определения целевых ориентиров разрабатываемой модели формирования медиативных компетенций педагогов. Такими ориентирами должны стать:

- развитие системного понимания структуры конфликта и принципов медиации;
- формирование устойчивых навыков использования специализированных медиативных техник (парафраз, петля понимания, различные виды вмешательства) через тренинговые формы работы;
- обучение приемам эмоциональной саморегуляции и рефлексии собственной профессиональной позиции;
- разработка и внедрение адресных модулей по работе с детьми с ОВЗ, детьми-мигрантами и детьми в трудной жизненной ситуации.

Выявленный запрос на практико-ориентированное обучение (тренинги, мастер-классы, наставничество) создает благоприятную почву для проектирования программ повышения квалификации, отвечающих реальным потребностям педагогов и способствующих реальному, а не декларативному, повышению качества психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

В России в последние десять лет активное применение медиативных техник педагогами находит положительный отклик. Формирование педагогических условий для профессионального взаимодействия педагогов для организации высокоэффективной и безопасной образовательной среды актуально для дальнейшего исследования и внедрения в практику современного образования.

Библиография

1. Амелькина М.С. Компетентный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 2 (34). С. 47-58.
2. Боргояков С.А. Актуальные проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 18-35.
3. Еремина Л.И., Шлопаков А.В. Профилактика межличностных конфликтов в педагогическом коллективе образовательной организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 5. С. 97-104. DOI: 10.24158/spp.2025.5.11.
4. Зинова И.М., Шайдуллина Г.Ф. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию // Фундаментальные исследования. 2014. № 8. С. 961-965.
5. Мукажанова А.М., Чункурова З.К., Исаева А.А. Причины конфликтов в школах по мнению руководителей школ // Педагогикалық ғылымдар сериясы / Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. № 1 (78). DOI: 10.26577/JES2024780106. URL: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz>
6. Новопашина Л.А., Григорьева Е.Г., Кузина Д.В., Черкасова Ю.А. Факторы связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 6. С. 7-30. DOI: 10.15293/2658-6762.2106.01. URL: <http://sciforedu.ru>
7. Прямикова Е.В., Шалагина Е.В., Шихова О.Н. Молодые педагоги между «Сциллой» и «Харибдой»: о профессиональных дефицитах в социологическом ракурсе (на примере Свердловской области) // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11, № 4. С. 248-272. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.4.11. EDN RINJY.
8. Терентьев Е.В. Профессиональная позиция педагога в системе инклюзивного образования // 81-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конф., Минск, 15-25 мая 2024 г. В 3 ч. Ч. 2. Минск: БГУ, 2024. С. 91-94. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/328574>
9. Чехонина И.Е., Жарова М.В. Педагогическое общение в условиях современной образовательной среды // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2008. № 4.

URL: <https://journals.rudn.ru>

10. Шубина Т.В. Профессиональные дефициты учителей, работающих с психолого-педагогическими классами, и инструмент их преодоления: анализ результатов регионального исследования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 12 (113). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/professionalnye-defitsity-uchitelej-rabotayushhikh-s-psikhologo-pedagogicheskimi-klassami-i-instrument-ikh-preodoleniya-analiz-rezultatov-regionalnogo-issledovaniya.html>

Mediative Competencies of General Education Teachers: Results of Empirical Diagnostics (on the Example of the Republic of Tatarstan)

Madina R. Sultanova

Senior Lecturer, Postgraduate Student,
Department of Psychology and Inclusive Education,
Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan,
420015, 68, Bolshaya Krasnaya str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: Sultanova.madin@yandex.ru

Abstract

The article presents the results of an empirical study of the level of development of communicative and mediative competencies among general education teachers in the Republic of Tatarstan. The aim of the work was to diagnose the current state of competencies to identify areas of professional deficits and design targeted programs for psychological and pedagogical support. The study involved 3033 respondents. The diagnostics were carried out using the author's set of procedures, including the questionnaire "Mediative Competencies of Teachers." The monitoring results revealed the fragmentary nature of teachers' knowledge: basic techniques (active listening) are known to 40% of respondents, while specialized mediative tools (paraphrasing, understanding loop) are used by less than 11% of respondents. A significant gap was established between the declared importance of mediation (93.6%) and the actual readiness for neutral intervention. A correlation was found between teaching experience and the tendency towards directive roles in conflict. The greatest competency deficits are recorded when working with vulnerable categories of students (children with disabilities, migrants). The obtained data serve as an objective basis for developing a model for forming mediative competencies and modernizing professional development programs.

For citation

Sultanova M.R. (2026) Mediativnyye kompetentsii pedagogov obshchego obrazovaniya: rezultaty empiricheskoy diagnostiki (na primere Respubliki Tatarstan) [Mediative Competencies of General Education Teachers: Results of Empirical Diagnostics (on the Example of the Republic of Tatarstan)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2026.30.15.001

Keywords

Empirical research, competency diagnostics, communicative competence, mediative skills, general education teachers, professional deficits, conflict-generating environment, psychological and pedagogical support.

References

1. Amelkina, M. S. (2019). Kompetentnostnyy podkhod: novyy vitok razvitiya otechestvennogo obrazovaniya [Competence approach: a new stage in the development of Russian education]. *Education Management: Theory and Practice*, (2), 47-58.
2. Borgoyakov, S. A. (2022). Aktual'nye problemy podgotovki pedagogov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Actual problems of teacher training for professional activity in a multicultural educational environment]. *Bulletin of the Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, (4), 18-35.
3. Chekhonina, I. E., & Zharova, M. V. (2008). Pedagogicheskoe obshchenie v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy sredy [Pedagogical communication in a modern educational environment]. *Bulletin of the RUDN University. Series: Russian and Foreign Languages and Methods of Their Teaching*, (4). Retrieved from <https://journals.rudn.ru>
4. Eremina, L. I., & Shlopakov, A. V. (2025). Profilaktika mezhluchnostnykh konfliktov v pedagogicheskom kollektive obrazovatel'noy organizatsii [Prevention of interpersonal conflicts in the teaching staff of an educational organization]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, (5), 97-104. <https://doi.org/10.24158/spp.2025.5.11>
5. Mukazhanova, A. M., Chunkurova, Z. K., & Isaeva, A. A. (2024). Prichiny konfliktov v shkolakh po mneniyu rukovoditeley shkol [Causes of conflicts in schools according to school leaders]. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, (1). <https://doi.org/10.26577/JES2024780106> Retrieved from <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz>
6. Novopashina, L. A., Grigor'eva, E. G., Kuzina, D. V., & Cherkasova, Yu. A. (2021). Faktory svyazi professional'nykh defitsitov uchiteley s rezul'tatami obucheniya shkol'nikov [Factors of the connection of professional teacher deficits with the learning outcomes of schoolchildren]. *Science for Education Today*, 11(6), 7-30. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.01> Retrieved from <http://sciforedu.ru>
7. Pryamikova, E. V., Shalagina, E. V., & Shikhova, O. N. (2023). Molodye pedagogi mezhdue "Stsilloy" i "Kharibdoy": o professional'nykh defitsitakh v sotsiologicheskom rakurse (na primere Sverdlovskoy oblasti) [Young teachers between Scylla and Charybdis: on professional deficits from a sociological perspective (on the example of the Sverdlovsk region)]. *Sociological Science and Social Practice*, 11(4), 248-272. <https://doi.org/10.19181/snsp.2023.11.4.11>
8. Shubina, T. V. (2025). Professional'nye defitsity uchiteley, rabotayushchikh s psikhologo-pedagogicheskimi klassami, i instrument ikh preodoleniya: analiz rezul'tatov regional'nogo issledovaniya [Professional deficits of teachers working with psychological and pedagogical classes and a tool to overcome them: analysis of the results of a regional study]. *The World of Pedagogy and Psychology: An International Scientific and Practical Journal*, (12). Retrieved from <https://scipress.ru/pedagogy/articles/professionalnye-defitsity-uchitelej-rabotayushchikh-s-psikhologo-pedagogicheskimi-klassami-i-instrument-ikh-preodoleniya-analiz-rezultatov-regionalnogo-issledovaniya.html>
9. Terentyev, E. V. (2024). Professional'naya pozitsiya pedagoga v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [The professional position of a teacher in the system of inclusive education]. In *81st Scientific Conference of Students and Postgraduates of the Belarusian State University: Proceedings of the Conference* (Vol. 2, pp. 91-94). Minsk: BSU. Retrieved from <https://elib.bsu.by/handle/123456789/328574>
10. Zinova, I. M., & Shaidullina, G. F. (2014). Kommunikativnaya kompetentnost' pedagogicheskikh rabotnikov v usloviyakh perekhoda k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Communicative competence of teaching staff in the context of transition to inclusive education]. *Fundamental Research*, (8), 961-965.