



ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КАК ОСНОВА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© 2025

Чекалина М.С.

Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск, Россия)

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема профессионального самоопределения будущих педагогов в условиях реализации современных образовательных стандартов и требований профессионально-го ядра высшего педагогического образования как ключевого фактора их успешной профессиональной подготовки. Профессиональное самоопределение рассматривается в качестве основного условия развития субъектности, позволяющий личности осуществлять выбор собственными возможностями и социальными требованиями. Обосновывается необходимость интеграции диагностических и практико-ориентированных заданий в учебный процесс для формирования ценностно-смысловых основ профессии и развития профориентационно значимых компетенций. В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе ФГБОУ ВО «НГПУ» с участием 51 студента педагогических специальностей. На примере технологической практики (Психологические основы профессиональной деятельности) демонстрируется эффективность применения диагностического инструментария для оценки динамики профессионально-важных качеств студентов. Приводятся результаты эмпирического исследования, подтверждающие статистически значимые изменения в уровне развития эмпатических, коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогов после прохождения практики. Делается вывод о том, что использование профессионально ориентированных заданий способствует не только развитию конкретных компетенций, но и формированию профессиональной идентичности, а также обеспечивает непрерывность процесса самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; ценностно-смысловые ориентиры; профессиональное развитие будущих педагогов; технологическая практика; компетенции профессионального самоопределения.

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES AS A BASIS FOR SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS

© 2025

Chekalina M.S.

Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The article examines the current problem of professional self-determination of future teachers in the context of implementing modern educational standards and the requirements of the professional core of higher pedagogical education as a key factor in their successful professional training. Professional self-determination is regarded as a fundamental condition for the development of subjectivity, enabling the individual to make choices between personal capabilities and social demands. The necessity of integrating diagnostic and practice-oriented tasks into the educational process to form the value-semantic foundations of the profession and develop career-guidance significant competencies is substantiated. The paper presents the results of an empirical study conducted at Novosibirsk State Pedagogical University involving 51 students of pedagogical specialties. Using the example of Technological practice (Psychological foundations of professional activity), the effectiveness of applying diagnostic tools to assess the dynamics of students' professionally important qualities is demonstrated. The results of the empirical study confirm statistically significant changes in the level of development of empathic, communicative, and organizational abilities of future teachers after completing the practice. It is concluded that the use of professionally oriented tasks contributes not only to the development of specific competencies but also to the formation of professional identity, ensuring the continuity of the self-determination process.

Keywords: professional self-determination; value-semantic orientations; professional development of future teachers; technological practice; professional self-determination competencies.

В современном постиндустриальном мире с быстроменяющимися условиями жизни требования к профессиональному образованию подвергаются постоянным изменениям. При этом неизменными и актуальными остаются вопросы подготовки будущих специалистов, способных качественно и на высоком уровне выполнять свою профессиональную деятельность. На наш взгляд, это возможно при умении студента определять направленность своего обучения, исходя из интересов, мотивации, предыдущего опыта. То есть у него должно быть сформировано умение самоопределяться.

Г.П. Ников и В.Ф. Сафин самоопределение личности называют фактором развития субъектности, который позволяет личности делать выбор между собственными возможностями и социальной необходимостью [1]. Исследование влияния образования на формирование способности к самоопределению констатирует их тесную взаимосвязь и взаимодетерминацию. Как считают М.В. Довыдова, Е.П. Шабалина между самоопределением личности и образованием существует зависимость: самоопределение формирует образовательную позицию, а образование, в свою очередь, выступает фактором самоопределения. Конечным продуктом данного взаимодействия выступает профессиональное становление и персональный рост студента [2, с. 87].

Необходимость профессионального развития будущего педагога определяется требованиями ФГОС, профессиональных стандартов, а также различных приказов и проектов. Так Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года ориентирована на формирование условий, обеспечивающих комплексное личностное и профессиональное становление будущих педагогов [3]. Ядро высшего педагогического образования, реализуемое с 2022 года также призвано усилить практическую ориентацию при условии неразрывной связи с фундаментальной теоретической (предметной, психолого-педагогической и методической) подготовкой [4]. Как свидетельствуют научные исследования, формирование компетенций для последующего непрерывного профессионального роста является актуальной задачей, решаемой уже на этапе обучения в вузе [5, с. 28]. Из всего этого следует, что профессиональное развитие будущего педагога должно проходить на каждом шаге его обучения. Это позволит ему более эффективно осваивать учебную программу и активно развивать профессиональные компетенции.

Поэтому целью данной статьи является теоретическое исследование и экспериментальная проверка эффективности интеграции диагностических и практико-ориентированных заданий в образовательный процесс для развития профессионального самоопределения будущих педагогов.

На наш взгляд эффективное профессиональное развитие субъекта педагогической деятельности возможно лишь при условии аксиологизации его сознания, то есть усвоения и принятия им специфических ценностей профессии учителя [6, с. 29]. В рамках психологического подхода, представленного М.Р. Гинзбургом, самоопределение анализируется в неразрывной связи с ценностно-смысловой сферой личности. Оно трактуется как процесс формирования комплексной смысловой системы, ядро которой составляет проблема смысла жизни, обладающая выраженной направленностью на будущее [7]. Данный процесс реализуется в контексте личностного, профессионального и жизненного самоопределения, где индивид осуществляет идентификацию и интериоризацию ключевых ценностей и смыслов, составляющих в дальнейшем фундамент его жизненной стратегии [8, с. 207]. В образовательном дискурсе акцентируется необходимость определения обучающимся смыслов собственной деятельности через их соотнесение со значимыми целевыми ориентирами. Применительно к педагогической профессии, как отмечают В.И. Загвязинский, Л.Д. Плотников, Л.М. Волосникова, данный процесс предполагает также постижение гуманитарных оснований профессии, выступающих обязательным условием реализации личностно-развивающей и культуротворческой функций образования [9, с. 6].

Таким образом, ценностно-смысловые детерминанты профессионального самоопределения находят свое выражение в развитии когнитивного компонента (актуальный уровень знаний о профессии) и мотивационно-личностного компонента (установки на развитие профессионально значимых качеств) [10; 11]. Развитие в педагогике понимается как процесс совершенствования актуальных способностей и качеств личности, направленный на достижение количественных и качественных показателей, соответствующих требованиям профессионального стандарта [12; 13]. Согласно научной позиции И.Ф. Бережной и А.В. Белошицкого, развитие интерпретируется как внутренне обусловленный процесс поэтапной актуализации личностного потенциала, в рамках которого осуществляется совершенствование и трансформация индивидуальных свойств в профессионально-важные качества [14, с. 240].

При этом ряд исследователей считают, что процессу профессионального самоопределения будет способствовать развитие профориентационно значимых компетенций (компетенции профессионального самоопределения) [15–19]. Одной из них является компетенция ориентировки в профориентационно-значимом информационном пространстве (А.Е. Белоусов) или с позиции других авторов – ориентация в пространстве профессиональной информации и осуществление карьерной самонавигации (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев, М.А. Сикорская-Деканова, С.Н. Чистякова). Если обучение в вузе рассматривать как новый этап самоопределения, который следует за собственно выбором профессии (вуза), то происходит знакомство с новым пространством со своим содержанием и задачами. Поэтому развитие данной компетенции обеспечит студенту-будущему педагогу способность к автономной навигации в профессионально-релевантном информационном пространстве, что предполагает извлечение необходимых знаний посредством применения разнообразных инструментов информационного поиска с последующей их критической рефлексией и оценкой.

В связи с вышесказанным, считаем, чтобы профессиональное самоопределение было построено на ценностно-смысловых концептах необходимо нацеливать студентов на развитие профессионально-важных качеств, чему будет способствовать ориентация в профессиональном поле. Так *I. Timoštšuk, A. Ugaste* [20] считают, что самопознание студентом себя в профессионально-педагогических ситуациях, в рамках практической подготовки способствует формированию самосознанию и профессиональной идентичности. А профессиональная идентичность является критерием профессионального самоопределения [21–23]. Согласно позиции С.К. Бондыревой, процесс идентификации характеризуется комплексом структурно-содержательных особенностей, включающих: поиск себя, личностное и профессиональное самоопределение, соотнесение себя с репрезентациями воспринимаемой системы ценностно-оценочных отношений и моделей действий в условиях высшего образования [21, с. 231]. При этом самосознание характеризуется гибкостью и управляемостью под действием внешних обстоятельств разного характера, опыта и развитостью рефлексии [6, с. 30].

Следовательно, для развития профессионального самосознания и формирования идентичности целесообразно интегрировать в учебные дисциплины и практики диагностические задания. Они предоставляют будущим педагогам возможность рефлексии личностных характеристик в контексте профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций, что усиливает их способность к роли субъекта самоопределения и обеспечивает непрерывность этого процесса.

У студентов, обучающихся по специальностям 44.00.00 УГСН по Ядру высшего образования, в учебном плане присутствует Технологическая практика (Психологические основы профессиональной деятельности). Задачами реализации данной практики является: сформировать систему современных научных знаний о психологическом обеспечении профессиональной педагогической деятельности, регламентированных профессиональным стандартом «Педагог»; сформировать понимание высокой социальной значимости и общекультурной миссии педагогической профессии, ценность непрерывного профессионального развития, что является основой для формирования устойчивой мотивации к перманентному развитию соответствующих профессиональных компетенций. Можно увидеть, что в процессе практики решаются задачи формирования ценностно-смысловых основ профессии и развития профессиональных компетенций. А усиление этого эффекта может быть достигнуто с помощью задания, направленного на диагностику профессионально-важных способностей. Дополнительный вклад вносят практико-ориентированные задания, моделирующие реальные аспекты педагогической деятельности. Например: анализ роли невербальных средств в образовательном взаимодействии; освоение методики социометрии с последующим построением социограмм на основе данных реальных учебных классов; разбор конфликтных ситуаций и проведение психолого-педагогического анализа урока и т.п. Данные формы работы позволяют формировать профессиональные компетенции через непосредственную работу с материалами и контекстами, характерными для практической деятельности педагога.

В начале практики студенты проводят самодиагностику, по предложенному плану. Для решения исследовательских задач был применен следующий диагностический комплекс: оценка профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова [24], методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [25], методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей КОС-1 (В.А. Синявский, Б.А. Федоришин) [26]. Подбор методик был основан на том, что ученые выделяют умения и способности необходимые учителю. Помимо прочих Е.Г. Балбасова, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина выделяют коммуникативные и организаторские способности, которые состоят в умении педагога организовывать как свою деятельность, так и деятельность воспитанников [27; 28]. При этом эмпатия предполагает осмысленное представление внутреннего мира партнера по общению, что позволяет выстроить любую коммуникацию. Диагностика с помощью методики Е.И. Рогова позволяет студенту – будущему педагогу оценить значимость различных аспектов педагогической деятельности, ее целевой направленности.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «НГПУ». Выборку испытуемых составили 51 студент, осваивающих программы бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и 44.03.01 «Педагогическое образование». В исследовании приняли участие представители профилей: «Безопасность жизнедеятельности и География», «Безопасность жизнедеятельности», «Биология». На первом этапе студенты определяли свою профессиональную направленность (рис. 1).

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что у будущих педагогов, обучающихся на втором курсе больше всего сформирована направленность на интеллигентность (82,35% на среднем уровне и 17,65% на высоком уровне). Это характеризует их как наблюдательных, готовых к творческому подходу, развитой общей культурой и нравственностью. Направленность на интеллигентность в будущей профессиональной деятельности ориентирует на воспитание у учеников в первую очередь нравственных и духовных качеств. Самое большое количество студентов с ярко выраженной направленностью – организованность (29,41%). Такие студенты-будущие педагоги не боятся открываться людям, проявлять свои личностные качества, легко налаживают контакты для достижения общей цели. Они требовательны и организованы. Направленность на общительность на среднем уровне встречается также довольно часто (72,55%), что характеризует ребят как не конфликтных, способных к эмпатии, установлению эффективной коммуникации.

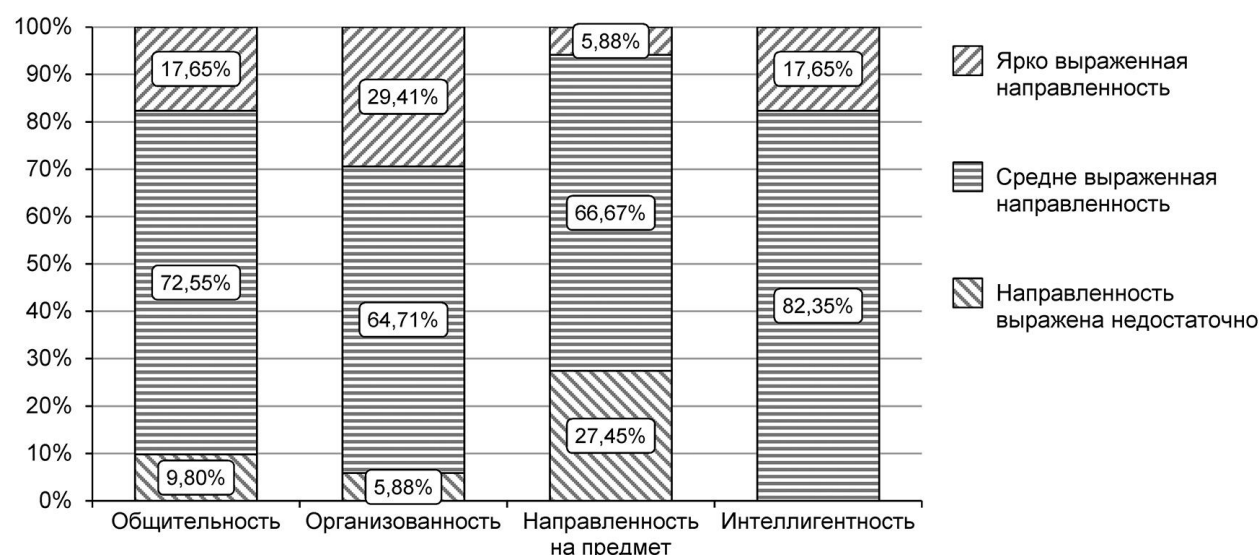


Рисунок 1 – Распределение профессиональной направленности в группе по методике Е.И. Рогова

Важно отметить, что в направленности на предмет самое большое количество испытуемых с низкой выраженностью (27,45%). Это может быть связано с тем, что предметная (профильная) подготовка только начинается и нет полного осознания этой направленности.

Информация по методике Е.И. Рогова позволяет студентам-будущим педагогам осознать собственную направленность, проанализировать как это может проявляться в профессиональной деятельности – выбор средств, методов обучения и воспитания. Также полученные результаты можно использовать для предупреждения и преодоления возможных профессиональных деформаций.

На втором этапе для диагностики динамики профессиональных качеств были использованы методики оценки уровня эмпатических способностей В.В. Бойко и коммуникативных и организаторских склонностей КОС-1 В.А. Синявского, Б.А. Федоришина. Результаты по группе до и после практики представлены в табл. 1.

Испытуемые в среднем демонстрируют преобладание эмоционального канала эмпатии, что свидетельствует об умении сопереживать, сочувствовать. Эта способность позволяет быстрее и мягче налаживать взаимоотношения с окружающими, прогнозировать их поведение. Чуть более низкие показатели по рациональному каналу эмпатии характеризует будущих педагогов, как людей внимательных и заинтересованных в познании другого. Им интересны состояние и проблемы человека с точки зрения взаимодействия с ним, анализа и возможной помощи. Интуитивный канал эмпатии развит слабее всего, что свидетельствует о недостатке опыта и объективной информации о психологических особенностях людей, позволяющий делать выводы и прогнозировать поведение. Все каналы эмпатии у испытуемых выражены на среднем уровне, что не противоречит их курсу обучения. Ведь будущие педагоги только начинают постигать азы профессии и усваивать ценности труда.

При этом проникающая способность в эмпатии, установки и идентификация позволяют налаживать контакты во взаимодействии с разными людьми, основанные на открытости и доверии; снижать влияние на восприятие человека стереотипов и эмоционального состояния. При этом и до практики, и после нее суммарный показатель эмпатии пока остается на заниженном уровне.

Также важно отметить, что для испытуемых до практики характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Это позволяет им самостоятельно и достаточно спокойно налаживать контакты с людьми, отстаивать свое мнение и планировать деятельность. Однако эти умения неустойчивы и подвергаются влиянию внешних обстоятельств. При этом после прохождения практики наблюдается повышение уровня развития данных способностей. Это прослеживается через проявление инициативы в общении, активном участии в общественных мероприятиях и принятия самостоятельных решений в сложных ситуациях.

Несмотря на то, что показатели по шкалам в среднем изменились не сильно, использование статистического анализа с помощью Т-критерия Вилкоксона подтверждает достоверность различий по каждому признаку до и после практики (таблица 2).

Таблица 1 – Средние значения показателей шкал методик В.В. Бойко, КОС-1 В.А. Синявского, Б.А. Федоришина

Наименование признака/название шкалы	Средние значения по группе до практики	Средние значения по группе после практики
Рациональный канал эмпатии (В.В. Бойко)	3,25	3,66
Эмоциональный канал эмпатии (В.В. Бойко)	3,47	3,86
Интуитивный канал эмпатии (В.В. Бойко)	2,80	3,41
Установки, способствующие эмпатии (В.В. Бойко)	3,82	4,21
Проникающая способность в эмпатии (В.В. Бойко)	3,09	3,66
Идентификация в эмпатии (В.В. Бойко)	3,72	4,09
Коммуникативные способности (КОС-1)	0,61	0,77
Организаторские способности (КОС-1)	0,64	0,8

Таблица 2 – Достоверность различий в значениях исследуемого признака до и после практики

Наименование признака/название шкалы	Т-Вилкоксона	Уровень значимости
Рациональный канал эмпатии	-3,175	p = 0,001
Эмоциональный канал эмпатии	-2,490	p = 0,013
Интуитивный канал эмпатии	-3,356	p = 0,001
Установки, способствующие эмпатии	-2,920	p = 0,003
Проникающая способность в эмпатии	-3,394	p = 0,001
Идентификация в эмпатии	-2,367	p = 0,018
Коммуникативные способности	-3,576	p = 0,000
Организаторские способности	-4,590	p = 0,000

Полученные данные свидетельствуют о том, что интеграция профессионально ориентированных заданий в процесс практической подготовки способствует развитию у студентов профессиональных умений и компетенций. Это создаёт основу для формирования профессионального самосознания и ценностно-смысловых ориентиров, необходимых в педагогической деятельности. В результате у будущих педагогов возникает способность к осознанному профессиональному самоопределению и выбору специализации в рамках педагогического труда.

Кроме того, реализация таких заданий направлена на развитие профориентационно значимой компетенции – ориентировки в профориентационно-значимом информационном пространстве. Это достигается за счёт выполнения задач, ориентированных на освоение профессиональных компетенций, и применения диагностического инструментария, позволяющего анализировать личностные проявления через призму профессиональной деятельности.

Использование указанных методов способствует рефлексии собственной личности с точки зрения профессионального становления. Подобная деятельность также позволяет будущим специалистам осознать потенциал диагностики для выявления индивидуальных дефицитов, коррекция которых будет необходима в дальнейшей профессиональной практике, а на этапе обучения формирует навык работы с собственными профессиональными затруднениями.

Таким образом интеграция диагностических и практико-ориентированных заданий в образовательный процесс значимо повышает уровень профессионально важных качеств будущих педагогов и их самоопределения. Технологическая практика может выступать элементом формирования профессиональной идентичности и ценностно-смысловых ориентиров.

Список источников:

1. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 4. С. 65–73.
2. Довыдова М.В., Шабалина Е.П. Профессиональное самоопределение будущих педагогов как фактор личностно-ориентированного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 86–88.
3. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р [Электронный ресурс] // Гарант.ру. <https://base.garant.ru/404930447>.
4. О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров: письмо Минобрнауки РФ от 15.11.2023 № МН-5/203212 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. <https://docs.cntd.ru/document/1305620099>.
5. Мезинов В.Н. Условия профессионально-личностного развития будущего учителя // Сибирский учитель. 2024. № 2 (153). С. 26–31.
6. Макунина Т.А. Образовательная модель развития профессионального самоопределения будущего учителя // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 15. С. 28–34.
7. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 43–52.
8. Белякова Е.Г. Профессиональное самоопределение студентов – будущих педагогов в контексте смыслообразования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. 2016. Т. 2, № 3. С. 205–216. DOI: 10.21684/2411-197x-2016-2-3-205-216.
9. Загвязинский В.И., Плотников Л.Д., Волосникова Л.М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 3–18.
10. Мухин М.И. Образование в XXI веке. Опережающее развитие: монография. М.: Аркти, 2021. 192 с.
11. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 656 с.
12. Дьяков С.И., Добряк С.Ю., Кисин К.А. Взаимосвязь понятий «формирование» и «развитие» и их роль в педагогической теории и практике // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 5–1. С. 525–536.
13. Чукин С.Г., Назаренко А.Ф. Понятие «развития», его роль в педагогической теории и практике // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 10 (200). С. 404–411.
14. Бережная И.Ф., Белошицкий А.В. Профессиональное развитие специалиста в образовательном процессе вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 5 (85). С. 239–244.
15. Белоусов А.Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2016. 225 с.
16. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 72–85.
17. Проекты для школьников «Мир будущего»: практ. пособие / авт.-сост.: И.С. Сергеев, Г.С. Прямикова, Н.Ф. Родичев; под науч. ред. И.С. Сергеева. СПб., 2020. 43 с.
18. Сергеев И.С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М.А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4. С. 39–50.

19. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
20. Timoštšuk I., Ugaste A. Student teachers' professional identity // Teaching and teacher education. 2010. Vol. 26, iss. 8. P. 1563–1570. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.008.
21. Бондырева С.К. Актуализация углубления профессиональной и личностной идентификации в пространстве вуза // Мир психологии. 2019. № 1 (97). С. 229–235.
22. Веретенникова В.Б. Профессиональная идентификация в профессиональном самоопределении студентов – будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (175). С. 11–19.
23. Конева Е.В. Структура и детерминанты представления о профессии // Профессиональные представления. 2019. № 1 (11). С. 164–171.
24. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. 496 с.
25. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. 472 с.
26. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Методика КОС (В.В. Синявского и Б.А. Федоришина) // Психодиагностика: коллекция лучших тестов. Изд. 2-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. С. 339–344.
27. Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие. М.: Прометей, 1991. 112 с.
28. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. 98 с.

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
Чекалина Мария Сергеевна , старший преподаватель кафедры психологии и педагогики; Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск, Россия). E-mail: mari-serg28@mail.ru.	Chekalina Maria Sergeevna , senior lecturer of Psychology and Pedagogy Department; Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: mari-serg28@mail.ru.

Для цитирования:

Чекалина М.С. Диагностика профессионально-важных качеств как основа самоопределения будущих педагогов // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14, № 3. С. 256–261. DOI: 10.55355/snv2025143317.