

*Е. В. Намсинк***ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ У ПЕДАГОГОВ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: СОСТОЯНИЕ И КОМПЕНСАЦИЯ
В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

Поступила в редакцию 20.12.2025 г.

Принята к публикации 06.03.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9

98

Для цитирования: Намсинк Е. В. Профессиональные дефициты у педагогов детей раннего возраста: состояние и компенсация в условиях неформального образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №2. С. 98–112. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9.

Показаны возможности и необходимость организации обучения и консолидации ресурсов для профессиональной подготовки педагогов детей раннего возраста в обучающемся сообществе, соответствующем профилю их деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению и компенсации профессиональных дефицитов педагогов данной категории в условиях организованного неформального образования. На основе данных анкетирования и сфокусированного группового интервью, полученных путем самооценки педагогов и экспертной оценки, выявлены типичные профессиональные затруднения педагогов, в которых проявляются следующие дефициты: недостаточно развитые умения по осуществлению ранней коммуникации, недостаточное понимание запросов неговорящих детей, слабая вариативность и ситуативная неадекватность поведенческого репертуара, реализуемого воспитателями, неполнота сопровождения различных видов деятельности и обучения, несформированность умений по организации адаптационного периода, созданию «мягкой» развивающей среды, налаживанию доверительного контакта с родителями и т.д. Результаты исследования позволили структурировать, спроектировать и реализовать на практике специальную программу неформального образования педагогов детей раннего возраста. Приведены примеры кейсов из реальной практики неформального образования, отражающие процесс компенсации конкретных профессиональных затруднений педагогов.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, педагоги, дети раннего возраста, неформальное образование, профессионализм, фокус-группы, профессиональное сообщество

Введение

В ряду ключевых проблем и перспективных задач дошкольного образования на современном этапе стоит развитие его кадрового потенциала [2; 3; 5; 10]. На уровне государственной политики Российской



Федерации актуализируется не только необходимость, но и насущная потребность в консолидированных усилиях профессионального сообщества педагогов дошкольного уровня образования, в том числе для реализации доступного и качественного образования детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет. Раннему детству как важнейшему этапу психосоциального развития личности в последние десятилетия уделяется важное внимание на уровне государства, общества, системы образования в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [21], ФГОС дошкольного образования [19], профессиональных стандартах [17; 18], ФГОС среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» [20] и нормативных актах [15; 26].

В этих документах регламентированы трудовые функции, необходимые педагогам для обеспечения возрастного развития детей от 1 года до 3 лет в соответствии с научными воззрениями отечественных педагогов и психологов. В частности, определены действия, знания и умения [17; 18], позволяющие обеспечить целевые ориентиры возрастного развития [19]: социально-коммуникативные, физические, речевые, художественно-эстетические и познавательные, а также организации предметно-пространственной среды, предметной и игровой деятельности, экспериментирования.

В то же время профессиональная подготовка / переподготовка / непрерывное образование педагогов-воспитателей-нянь, работающих с детьми раннего возраста, представляется недостаточной, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, отмечается дефицит целевых программ высшего и среднего профессионального образования, специализированных именно на работе с детьми младенческого и раннего возраста (0–3 года), в отличие от подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста (3–7 лет) [8; 9]. Во-вторых, курсы повышения квалификации часто носят общий характер и не учитывают специфику коммуникативных, методических и организационных задач, связанных с воспитанием детей раннего возраста, организацией адаптационного периода и построением партнерства с родителями воспитанников [1; 11; 22]. В-третьих, как показывают исследования, значительная часть практикующих педагогов данной категории (особенно младшие воспитатели, няни) не имеет профильного педагогического образования, а их подготовка осуществляется преимущественно в рамках краткосрочных внутриорганизационных семинаров, что не обеспечивает системного формирования необходимых компетенций [2; 5; 9].

В связи с вышеизложенным становится ясно, что важно своевременно выявлять и компенсировать у педагога детей раннего возраста профессиональные дефициты [5; 10; 23]. Под профессиональным дефицитом мы вслед за А.Н. Платоновой понимаем «профессиональное затруднение педагога — объективно возникшее противоречие между внешними условиями, обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности педагога, которое создает проблемную



ситуацию и переключает педагога с практической педагогической деятельности на поисковую» [19, с. 7]. К числу типичных дефицитов можно отнести, например, неумение «считывать» сигналы невербальной коммуникации младенца, недостаточное владение методами организации «мягкой» адаптации к условиям ДОО, трудности в подборе и реализации развивающего содержания, адекватного уровню развития детей 1–3 лет [12–14].

Перспективным в данном аспекте видится организованное неформальное образование педагогов, которому все развитые страны мира уделяют значительное внимание и рассматривают даже не столько как непрерывное образование, сколько как процесс, способствующий социальному, культурному и экономическому развитию страны и общества в целом [25; 27; 30; 35]. Организованное неформальное образование нацелено на удовлетворение конкретных образовательных потребностей и решение актуальных профессиональных задач вне рамок формальных программ и учреждений. Оно может включать в себя профессиональные сообщества, менторские программы, воркшопы, тренинги, проектные семинары, кейс-клубы и предполагает высокую степень гибкости, практико-ориентированности и добровольности участия [30; 34; 35]. Неформальное образование понимается как любая организованная образовательная деятельность, не ведущая к получению формальной квалификации, осуществляемая как внутри, так и вне образовательных институтов и направленная на развитие знаний, умений и отношений [6; 7; 27]. В отличие от формализованного (институционального) образования, оно не регламентировано жесткими учебными планами, стандартами и системами оценивания, часто возникает из запросов практики и строится на принципах сотрудничества, обмена опытом и совместного поиска решений. Формы неформального образования разнообразны: в странах Северной Европы и Канаде широко распространены профессиональные обучающиеся сообщества (Professional Learning Communities) [28; 30], в Германии и Австрии – сети обмена практикой (Praxisnetzwerke), в Великобритании и США – программы наставничества (mentoring) и педагогические клубы (teacher clubs) [30; 35].

На наш взгляд, эффективны практики неформального образования, которые уже получили широкое распространение среди воспитателей детей дошкольного возраста от 3 до 7 лет, что обусловлено творческим характером реализуемых в этих практиках подходов к работе с детьми, возможностью актуализации имеющихся знаний, навыков, способностей, пониманием и разделением воспитателями ответственности за результаты образования, высокой степенью эффективности получаемых результатов для профессионально-педагогического сообщества, возможностью достижения максимальной приближенности содержания, форм и интенсивности деятельности к реальным условиям образовательного процесса дошкольного учреждения [31–33]. Характерными чертами, позволяющими отнести данные практики к нефор-



мальному образованию, являются их добровольность и инициативность со стороны педагогов; отсутствие жесткой регламентации и обязательной отчетности; ориентация на решение конкретных практических проблем; преобладание горизонтальных, сетевых форм взаимодействия над вертикальными; акцент на рефлексии собственного опыта и совместном конструировании новых профессиональных знаний [24; 25; 27].

Представляется, что подобные практики неформального образования могут быть применимы и для профессиональной подготовки педагогов детей раннего возраста [11; 23]. В принятой отечественной наукой возрастной периодизации Д. Б. Эльконина ранний возраст имеет границы от 1 года до 3 лет [26]. Различные аспекты развития детей раннего возраста, кризисы и проблемы этого периода, а также значение ранних взаимоотношений и общения со значимым общественным взрослым достаточно широко освещены в исследованиях отечественных и зарубежных авторов [4; 26; 29; 31–33].

Практика показывает, что образовательные запросы педагогов детей раннего возраста весьма специфичны в связи с тем, что многие из них работают с еще не говорящими детьми, непосредственно участвуют в процессе их социальной адаптации, максимально вовлечены в жизнь и деятельность своих подопечных по причине их слабости, беспомощности, скудности жизненного опыта, недостаточной развитости когнитивных процессов, моторной неловкости и неумелости [12–14]. Необходимо освоение особого педагогического инструментария, выработка подходов и способов работы с современными детьми и их родителями.

Все это порождает потребность выявления и компенсации профессиональных дефицитов педагогов детей раннего возраста в условиях организованного неформального образования. В условиях неформального образования педагог, который занимается развитием детей раннего возраста, находясь в сообществе таких же, как и он, воспитателей, может достаточно быстро и эффективно включаться в практику, не только осваивать необходимые знания, инновационные методы и приемы в работе с детьми данной возрастной категории, но и погружаться в творческий событийный процесс.

Методы и организация исследования

Для диагностики профессиональных дефицитов использован метод сфокусированного группового интервью и экспертный опрос. Диагностические процедуры проводились нами в течение 2 лет начиная с 2022 г. Выборку составили 445 педагогов из Нижнего Новгорода, Омска, Омской области, Надыма, Ханты-Мансийска со стажем работы в сфере дошкольного образования от 1 года до 52 лет, из них в анкетировании приняли участие 282 педагога детей раннего возраста и 163 эксперта (из числа методистов, старших воспитателей, педагогов-психологов и воспитателей-наставников с высшим педагогическим или психологиче-



ским образованием). Среди опрошенных педагогов среднее профессиональное образование имели 40,9 %, высшее образование – 46,5 %, профессиональную переподготовку прошли 12,6 %.

В фокус-групповых сессиях приняло участие 183 педагога детей раннего возраста. Темами для обсуждения с респондентами во время интервью стали следующие: «Педагог детей раннего возраста в социомикром мире дошкольной образовательной организации», «Педагог детей раннего возраста в контексте современного дошкольного образования», «Раннее детство: от вызовов к решениям».

Каждая сессия готовилась и проводилась поэтапно. Так, на начальном этапе, на основе предварительно полученной информации, формировались группы респондентов. При отборе учитывалось, что участники одной из групп должны иметь опыт и профессиональный стаж работы с детьми раннего возраста не менее 1 года. Далее разрабатывался сценарий интервью, формулировались цели и задачи, рабочие гипотезы и вопросы для обсуждения. Работа группы предполагала прохождение ряда этапов: вхождение в тему, настрой на предстоящую групповую работу, дискуссионное обсуждение нескольких тематических групп вопросов и, наконец, оценивание и резюме модератора фокус-группы. На заключительном этапе полученные данные подвергались систематизации и углубленному анализу, формулировались выводы.

Все фокус-группы предполагали обсуждение вопросов, связанных с особенностями профессионализма и профессиональной позиции, а также с профессиональными дефицитами педагогов детей раннего возраста, с возможностью уточнения и конкретизации затруднений. В дискуссиях участвовали группы от 6 до 12 человек. Структура сценария каждой фокус-групповой сессии включила следующие смысловые блоки:

1. Информация о респондентах, их образовании и о том, как они пришли в профессию.

2. Темы, связанные с пониманием особенностей профессиональной позиции педагога, работающего с детьми младенческого и раннего возраста, а также профессиональной деятельности такого специалиста в целом.

3. Темы, связанные с психолого-педагогическими (методическими), дидактическими и организационно-педагогическими профессиональными дефицитами.

4. Рефлексия профессионального опыта (педагогам могло быть предложено вспомнить частные случаи из практики, когда та или иная ситуация вызывала затруднение).

Исходя из полученных ответов группа и модератор разбирали, оценивали и обсуждали конкретные ситуации с формулированием позиции отдельных участников и группы по данному вопросу.

Анкетирование предполагало самооценку респондентами и экспертную оценку трех групп профессиональных дефицитов (психолого-педагогических, дидактических и организационно-педагогических),



выявленных в ходе фокус-групповых интервью. В каждой группе дефицитов выделялись по 5 трудовых действий, которые подлежали оценке педагогами и экспертами по шкале от 0 до 10 баллов, в соответствии с которой оценка «0» означала отсутствие у педагога профессиональных затруднений в конкретном виде деятельности, а оценка «10» — максимально выраженные затруднения. Такие же анкеты заполняли эксперты, которым предлагалось оценить по степени выраженности дефициты педагогов детей раннего возраста, работающих в их учреждениях.

Результаты диагностического этапа исследования

103

Главные результаты работы фокус-групп:

1. Выработка общего понимания участниками профессиональной деятельности определения основных отличий трудовых действий воспитателя и педагога детей раннего возраста, выявление наиболее типичных трудностей в работе таких педагогов [12], конкретизация и ранжирование профессиональных дефицитов по степени выраженности.

2. Определение характеристик, описывающих профессиональную позицию педагога детей раннего возраста по отношению к воспитаннику: «близость к ребенку», «стабильность в отношениях с ребенком», «направленность на достижение ребенком благополучия», «доминантность» для ребенка и его родителей, «опосредованность» получения информации о ребенке.

3. Определение параметров профессионализма личности педагогов детей раннего возраста, который эксплицируют следующие профессиональные способности: 1) «педагогическая тактильность», 2) «педагогическая сензитивность», 3) «педагогическая мягкость», 4) «интимность общения педагога с ребенком»; 5) «материнская забота», 6) «родительское отношение к ребенку», 7) «привязанность педагога к ребенку».

4. Выявление особенностей профессионализма деятельности педагогов детей раннего возраста: а) «считывание» и «декодирование информации» в процессе коммуникации с неговорящими детьми; б) «родительская отзывчивость» и непосредственная «включенность в процессы жизнедеятельности детей», основанные на чувствительности к сигналам детей, взаимности, позитивном контроле за ребенком; в) «вживание» и «вчувствование» педагога в ситуацию адаптации и развития каждого ребенка; г) «совместные действия педагога с ребенком», «партнерские действия педагога с ребенком»; д) создание и проведение педагогических ритуалов, направленных на успешную социальную адаптацию ребенка раннего возраста.

В ходе анкетирования были выявлены профессиональные дефициты неодинаковой степени выраженности в различных областях профессиональной деятельности. Представим данные дефициты в усредненной оценке самих педагогов и экспертов и ранжируем по степени выраженности в таблице.



**Профессиональные дефициты педагогов детей раннего возраста
по степени выраженности в баллах
(среднее арифметическое значение оценок)**

Профессиональные дефициты педагогов детей раннего возраста	Самооценка	Экспертная оценка
<i>Психолого-педагогические (коммуникативные) дефициты</i>		
Осуществление ранней коммуникации с неговорящими детьми	5,5	5,4
Отслеживание и регулирование психоэмоционального состояния детей	5,5	5,7
Реализация разнообразного поведенческого репертуара	6,0	5,6
Общение с родителями воспитанников	5,5	5,6
Педагогическое просвещение родителей	6,5	5,6
<i>Методические профессиональные дефициты</i>		
Выбор и реализация методов, приемов и средств	6,9	5,5
Сопровождение предметной и игровой деятельности	6,9	5,2
Обучение детей самообслуживанию и элементарному бытовому труду	6,6	5,4
Отбор доступного детям содержания	6,5	5,7
Индивидуальная работа с детьми	6,9	5,2
<i>Организационно-педагогические профессиональные дефициты</i>		
Организация адаптационного периода	7,5	5,9
Организация взаимодействия между детьми	7,4	5,9
Распределение внимания на всех детей группы	7,5	5,7
Поддержание порядка в групповой комнате	7,5	6,1
Организация «мягкой» предметно-пространственной развивающей среды	7,5	5,8

Как видно из таблицы, согласно самооценке педагогов детей раннего возраста, наибольшие профессиональные затруднения связаны с группой коммуникативных профессиональных дефицитов и недостаточно глубоким пониманием характера коммуникации и взаимодействия с ребенком до 3 лет. Дефицитарной областью педагогов, особенно тех, кто работает с детьми менее 5 лет, оказался поведенческий репертуар (использование голосовых, мимических, пантомимических средств в общении и взаимодействии с детьми), отслеживание и понимание эмоциональных состояний детей, а также налаживание ранней коммуникации с детьми и построение доверительных отношений с их родителями. Наоборот, наиболее сильной ресурсной стороной своей деятельности педагоги считают организацию образовательного процесса, процесса адаптации детей к условиям учреждения, что расходится с мнением экспертов, которые видят гораздо больше проблем в этой части профессиональной деятельности коллег.



Оценка экспертов несколько ниже самооценки профессиональных дефицитов педагогами. На первое место в ряду дефицитов поставлены методические затруднения. Именно методика сопровождения и поддержки детской активности, проведения игр и занятий, ритуализация режимных моментов, по мнению экспертов, нуждается в совершенствовании. Другие дефициты имеют несколько более слабую степень выраженности, однако они также были отмечены педагогами и экспертами как требующие компенсации.

На наш взгляд, выявленные путем диагностики проблемы носят системный и междисциплинарный характер и требуют безотлагательно разрешения в условиях неформального образования. В этом отношении полезным является изучение опыта канадских педагогов, которые описывают, как они объединяются для решения кейсов и рефлексивного анализа опыта [28].

Организация и результаты формирующего этапа исследования

Формирующий этап исследования по результатам диагностики проводился на протяжении 2 лет начиная с 2023 г. и заключался в апробации программы неформального образования педагогов детей раннего возраста. В опытной работе были задействованы педагоги, психологи и педагоги-наставники (всего 183 человека).

С целью преодоления выявленных у педагогов дефицитов автором была организована менторская площадка, разработана и реализована инновационная программа неформального образования «Территория раннего детства – “мягкое” пространство самореализации ребенка». Работа предполагала партнерство профильной кафедры вуза, администрации и педагогов дошкольных образовательных организаций, родителей и социальных партнеров по проблемам раннего детства. Программа была направлена на компенсацию профессиональных дефицитов воспитателей групп детей раннего возраста, младших воспитателей, сотрудников Центров развития детей, специалистов центров игровой поддержки, педагогов Службы ранней помощи, педагогов-психологов, а также родителей в сфере ранней коммуникации и социализации, обучение их организации «мягкой» образовательной среды и освоение успешных практик педагогического сопровождения и развития детей раннего возраста.

Реализация неформального образования педагогов детей раннего возраста предполагала прохождение ряда последовательных этапов:

- 1) *мотивационный* (осознание педагогом целей и мотивов развития собственного профессионализма личности и деятельности);
- 2) *операциональный* (овладение техниками и средствами коммуникативного, интерактивного и перцептивного взаимодействия с детьми от 2 месяцев до 3 лет, способами сопровождения разных видов деятельности детей раннего возраста, методикой организации адаптационного



периода, методами налаживания доверительного контакта и делового сотрудничества с родителями воспитанников, способами организации «мягкой» предметно-пространственной развивающей среды);

3) *рефлексивно-результативный* (самооценка своей деятельности на основе рефлексии соответствия полученного результата задуманному образу).

Содержание программы неформального образования педагогов детей раннего возраста было представлено широким кругом тем, включая методы разрешения многогранных проблем адаптации детей к детскому учреждению и лично педагогу, профилактики и преодоления негативных психоэмоциональных состояний, сопровождающих адаптационный период, установления доверительного контакта и реализации ранней коммуникации с неговорящими детьми, регулирования психоэмоционального состояния детей, реализацию педагогами разнообразного поведенческого репертуара, общение с родителями воспитанников, использование «мягких» методов в работе с детьми, сопровождение предметной и игровой деятельности детей раннего возраста, проведение занятий и режимные моменты, обучение детей самообслуживанию и элементарному труду, организацию обучения детей на игровых занятиях и др.

Инновационными формами обучения педагогов данной категории в неформальном профессиональном сообществе стали педагогический театр взрослых (театр лицевой экспрессии, театр предметной деятельности и процессуальной игры, театр «малевания» картин, театр «сказывания» сказок, театр конструирования и т.д.), профессиональные педагогические игры, компетентностные соревнования по решению проблемных задач, кейс-игры, экскурсии, профессиональные пробы и т.д. Проиллюстрируем конкретными примерами практику неформального образования педагогов детей раннего возраста. Покажем, как в процессе неформального образования были компенсированы актуальные профессиональные дефициты каждой из трех названных групп, связанные с коммуникативными, интерактивными, перцептивными и другими умениями педагогов.

Кейс 1. А.Ш. – воспитатель, несколько лет работающий в группах детей раннего возраста. Педагог часто сталкивается с проблемами тревоги, страхов и других невротических состояний у малышей, тяжело переживающих адаптационный период.

Решение. В ходе диагностики у педагога были выявлены коммуникативные профессиональные дефициты, именно поэтому наиболее эффективными в данном случае оказались упражнения на развитие лицевой экспрессии, психологических жестов, движений, прикосновений, объятий, голосовой и интонационной модуляции; этюды и практики, воспроизводящие педагогические ритуалы и режимные моменты. Педагогу также было рекомендовано обучение методам построения доверительных отношений и партнерского взаимодействия с родителями воспитанников. Основными формами обучения педагога в данном случае стали театр лицевой экспрессии, пластический театр, коммуникативный тренинг, ролевая игра.



После обучения воспитатель отметил, что сложных случаев адаптации в его группе стало значительно меньше.

Кейс 2. С. Б., педагог, работающий с детьми раннего возраста в группе кратковременного пребывания, не имеет профильного образования и испытывает сложности в разработке технологических этапов игр-занятий, отборе доступного для детей содержания. Кроме того, наблюдения показали, что в процессе проведения занятий затруднения у С. Б. вызывают контроль и оценка результатов детской деятельности в соответствии с возрастом детей (2 года — 2 года 6 месяцев).

Решение. Педагогу были предложены занятия-тренажеры, этюды и профессиональные пробы, состоявшие в том, что он должен был вести занятие в соответствии со своей методической разработкой, а другие воспитатели выполняли при этом актерскую задачу, изображая детей. Педагог практически отработал приемы организованного приглашения детей к занятию, ритуалы приветствия и прощания, игры за столом, речевые игры, попевки и потешки, артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, игры с предметами, инсценирование сказок, разминки. Каждое пробное занятие завершалось самоанализом и экспертной оценкой. Все это помогло педагогу проводить игры-занятия с детьми раннего возраста более результативно.

Кейс 3. Коллективу педагогов, работающих в Службе ранней помощи, необходимо организовать предметно-пространственную среду для детей раннего возраста. Выделены средства из областного бюджета, есть несколько помещений. Проектировщиками и дизайнерами среды должны выступить сами педагоги. Основная проблема состояла в том, что у педагогов отсутствовал достаточный опыт и не было ясных представлений о том, как должно быть устроено пространство для детей раннего возраста.

Решение. В неформальном образовании этих педагогов использовались метод проектов, семинары-практикумы по созданию рукотворной «мягкой» предметной среды с презентацией материалов и оборудования. Педагоги обучались не только способам организации пространства группового помещения, но и сопровождению адаптационного периода с использованием особых коммуникативных игр, материалов и пособий, направленных на поддержку коммуникации и взаимодействия между педагогами, детьми и родителями. Педагогическим коллективом были освоены технологии изготовления материалов для детей раннего возраста: «шифоновая радуга», «мягкий конструктор», вязаный пальчиковый театр, вязаные муляжи фруктов и овощей, тематические игровые наборы для дидактических и артикуляционных игр, подготовлены материалы для экспериментов, разработаны авторские дидактические игры и изготовлены атрибуты к ним. Полученные знания и навыки позволили педагогам грамотно спроектировать и организовать предметно-развивающую среду для детей раннего возраста, наполнить ее необходимыми материалами и пособиями.

Кейс 4. А. Н. — молодой педагог, работающий с детьми раннего возраста менее 1,5 лет. Основной проблемой является коммуникация с неговорящими детьми. Педагогу сложно устанавливать контакт, дети в его присутствии часто плачут, не слушают педагога, нередко возникают длительные истерические реакции, связанные с переживанием разлуки с близкими. Опрос показал, что педагог не владеет способами переключения внимания



детей, не умеет «считывать» информацию по поведению, мимике, жестам ребенка, не использует адаптационные игры и техники «мягкой педагогики» в своей работе.

Решение. Педагогу был назначен наставник, который проводил обучение на рабочем месте. В начале взаимодействия с наставником А.Н. наблюдала за ее работой, анализировала демонстрируемые наставником приемы и техники успокоения детей с помощью игрового персонажа или предмета, использования адаптационного фартука, пояса в ситуации необходимости переключения внимания ребенка на предметную деятельность. Путем профессиональных проб педагог научился устанавливать доверительный контакт с детьми, регулировать их эмоциональное состояние при помощи специальных педагогических коммуникативных, интерактивных, перцептивных средств, практически освоил базовые техники «мягкой педагогики».

Выводы

Выявление профессиональных дефицитов педагогов детей раннего возраста, а также компенсация названных групп дефицитов показывают свою результативность в условиях неформального образования с учетом специфичности, сложности и многоаспектности профессиональной деятельности таких педагогов. Разработанные и апробированные автором методы диагностики, сценарии фокус-групповых интервью являются относительно новыми для избранной области изучения профессиональной деятельности. Они позволили выявить специфические профессиональные дефициты, препятствующие педагогам выполнять трудовые функции по раннему развитию детей.

Подтверждение эффективности практики неформального образования, реализация которой шла на протяжении двух лет, нашло выражение в том, что, во-первых, возросло количество участников (от 25 педагогов в начале работы проекта и до 183 участников в настоящее время); во-вторых, сформировалось ядро профессионального сообщества, расширилась и стала более разветвленной его структура (от немногочисленных педагогов групп детей раннего возраста в начале работы до разных целевых групп, включающих в себя методистов, педагогов-психологов, воспитателей различных типов и видов учреждений); в-третьих, возникли новые формы обучения и представления инновационной практики педагогов детей раннего возраста. Кроме того, конкретные формулировки получили содержание, формы и этапы неформального образования педагогов.

Перспективами исследования, на наш взгляд, могут стать распространение и дальнейшее развитие вариативных моделей неформального образования педагогов дошкольного образования, развитие и совершенствование внутренней системы наставничества в профессиональных обучающихся сообществах, формирование различных типов обучающихся сообществ по профилю педагогов детей раннего возраста (няни, воспитатели, специалисты службы ранней помощи, педагоги Дома малютки), а также по организационным основаниям (малочис-



ленные, многочисленные, постоянные и временные сообщества), а также, возможно, и по личностной направленности, целям и интересам. Дальнейшее исследование проблемы будет способствовать совершенствованию содержания и конфигураций неформального дошкольного образования, минимизации профессиональных дефицитов специалистов, а также послужит основанием для повышения уровня профессионализма педагогов общественно значимого типа.

Список литературы

1. Боровикова Л. В. Педагогическая интерпретация феномена детства в профессиональной подготовке воспитателей детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2023.
2. Воловцев Т. В., Кириллов И. Л. Профессиональный стандарт «Няня»: проблемы и перспективы внедрения // Дошкольное воспитание. 2020. № 5. С. 4–12.
3. Гогоберидзе А. Г. Образовательная среда для детей раннего возраста: от теории к проектированию // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. №1 (83). С. 32–41.
4. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Профессиональные компетенции и дефициты педагога дошкольного образования: теория и диагностика : монография. СПб., 2020.
5. Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А., Калабина И. А. Петербургская модель подготовки педагога дошкольного образования. Модернизация длиною в век // Современное дошкольное образование. 2018. №7 (89). С. 38–49. doi: 10.24411/1997-9657-2018-10028.
6. Димухаметов Р. С. Ключевые идеи образования в XXI веке // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. №6 (82). С. 49–53.
7. Комаров Р. В., Ковалева Т. М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2021. №1 (55). С. 8–21.
8. Куделина Е. М. Подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
9. Кудрявцева Е. В. Профессиональная подготовка нянь: социально-педагогический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2022. №55. С. 78–89.
10. Кузьмина Н. В. Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада. СПб., 2018.
11. Майер А. А., Микляева Н. В., Кириллова Л. И., Кривенко Е. Е. Портрет педагога раннего детства: особенности профессии. М., 2018.
12. Намсинк Е. В. Анализ ключевых особенностей и проблем профессиональной деятельности педагогов детей раннего возраста // Бизнес. Образование. Право. 2024. №1 (66). С. 240–244. doi: 10.25683/VOLBI.2024.66.867.
13. Намсинк Е. В. «Мягкая педагогика» в практике воспитателей детей раннего возраста: опыт исследования, проблемы, решения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. С. 463–466.
14. Намсинк Е. В. Профессиональная деятельность педагогов раннего детства в системе методологического анализа // Бизнес. Образование. Право. 2025. №3 (72). С. 496–501. doi: 10.25683/VOLBI.2025.72.1373.



15. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента России от 7 мая 2018 г. №204 (ред. от 19.07.2018). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 18.01.2026).

16. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 (с изм. и доп. на 17 дек. 2025 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

17. Об утверждении профессионального стандарта «Няня (работник по при-мотру и уходу за детьми)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 декабря 2018 г. №769н. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

18. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

19. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 (в ред. приказов Минпросвещения России от 21.01.2019 г. №31, от 08.11.2022 г. №955) // Официальный интернет-портал правовой информации. 2013. 25 нояб. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993> (дата обращения: 18.01.2026).

20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» : приказ Министерства просвещения РФ от 17 августа 2022 г. №743 (с изм. и доп. на 4 июля 2024 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

21. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028 (зарег. в Минюсте России 28.12.2022 г. №71847). URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia> (дата обращения: 18.01.2026).

22. Платонова А.Н. Преодоление профессиональных затруднений учителя на основе использования научных и обыденных педагогических знаний : дис. ... канд. пед. наук. М., 2024.

23. Радионова О.Р. Взаимодействие педагогов раннего возраста с родителями: барьеры и ресурсы // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, №5. С. 85–97.

24. Шакурова М.В. К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 56. С. 18–29.

25. Щербаков А.В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в условиях формального и неформального образования // Казанский педагогический журнал. 2020. №2. С. 86–90.

26. Эльконин Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. 2018. №3. С. 17–24.

27. Якушкина М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов // Человек и образование. 2020. Вып. 1 (62). С. 9–15.



28. Bernard J. Building a Professional Learning Community in Early Childhood Education: A Guide for Practitioners. Toronto, 2020.
29. Bruce T. Early Childhood Education. 5th ed. L., 2015.
30. European Commission / EACEA / Eurydice. Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Luxembourg, 2021.
31. Gandini L., Goldhaber J. Two Reflections: Documentation // Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care. N. Y., 2001. P. 124–145.
32. Heller K. A. The Importance of Physical Environment in Early Childhood Education and Care // International Journal of Early Childhood Environmental Education. 2017. Vol. 5 (1). P. 45–58.
33. Katz L. K. Talks with Teachers of Young Children: A Collection. N. Y., 2014.
34. Samuelsson P. I. Why we should begin early with ESD: The role of Early Childhood Education // International Journal of Early Childhood. 2019. Vol. 51. P. 11–21.
35. UNESCO. Recommendation on Adult Learning and Education. P., 2015.

Об авторе

Екатерина Викторовна Намсинк, канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, Россия.

E-mail: evr2006@list.ru

SPIN-код: 8228-2265

ORCID: 0000-0001-9705-3675

E. V. Namsink

PROFESSIONAL DEFICITS AMONG TEACHERS RAISING YOUNG CHILDREN: STATUS AND COMPENSATION IN NON-FORMAL EDUCATION

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Received 20 December 2025

Accepted 06 March 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9

To cite this article: Namsink E. V. 2026, Professional deficits among teachers raising young children: Status and compensation in non-formal education, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 98–112. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-2-9.

The article demonstrates the possibilities and necessity of organizing training and consolidating resources for the professional preparation of early childhood educators within a learning community corresponding to their field of activity. The results of an empirical study aimed at identifying and compensating for professional deficits of educators in this category under conditions of organized non-formal education are presented. Based on questionnaire data and focused group interviews obtained through teachers' self-assessment and expert evaluation, typical professional difficulties of educators were identified, in which the following deficits are manifested: insufficiently developed skills in early communication, insufficient understanding of the needs of non-verbal children, limited variability and situational inadequacy of the behavioral repertoire implemented by educators, incomplete support of various



types of activity and learning, underdeveloped skills in organizing the adaptation period, creating a 'soft' developmental environment, establishing trusting contact with parents, etc. The research results made it possible to structure, design, and implement in practice a special non-formal education program for early childhood educators. Examples of cases from real non-formal education practice are provided, reflecting the process of compensating for specific professional difficulties of educators.

Keywords: professional shortages, educators, early childhood, informal education, professionalism, focus groups, professional community

The author

112

Dr Ekaterina V. Namsink, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Russia.

E-mail: evr2006@list.ru

SPIN code: 8228-2265

ORCID: 0000-0001-9705-3675