



## ПЕДАГОГИ РАННЕГО ДЕТСТВА КАК ОБУЧАЮЩЕЕСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО

© 2026

Намсинк Е.В.

Омский государственный педагогический университет (г. Омск, Россия)

*Аннотация.* Непрерывное образование и повышение качества профессиональной деятельности как отдельного педагога раннего детства, так и сообществ таких педагогов – важная задача, решение которой продиктовано государственной программой, направленной на обеспечение доступного и качественного образования детей от 2 месяцев до 3 лет, а также условиями часто возникающей депрофессионализации и кадрового дефицита в этой отрасли. В процессе формального образования сложно предусмотреть многообразные проблемы, с потребностью решения которых сталкиваются такие педагоги на практике, раскрыть перед обучающимся все тонкости этой профессии, что стимулирует развитие неформально обучающихся сообществ. В статье представлен опыт организации профессионального сообщества и неформального обучения педагогов, работающих с детьми раннего возраста. Автором разработаны актуальный контент и формы обучения, максимально учитывающие реалии работы с детьми раннего возраста. Представлена научная систематика сообществ педагогов раннего детства, выделены инновационные формы обучения и общий алгоритм деятельности. Определены ключевые профессиональные характеристики педагогов раннего детства, как участников обучающегося сообщества. Приведены конкретные примеры практик неформального образования, описаны эффекты и продукты-результаты деятельности педагогов, а также данные опроса педагогов, которые показывают достаточно высокую удовлетворенность сообществом обучением, что позволяет считать неформальное образование педагогов раннего детства эффективным.

*Ключевые слова:* воспитатели; неформальное образование; обучающееся сообщество; обучение; педагоги раннего детства; практики; профессионализм.

## EARLY CHILDHOOD EDUCATORS AS A LEARNING PROFESSIONAL COMMUNITY

© 2026

Namsink E.V.

Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia)

*Abstract.* Continuing education and improving the quality of professional activities as an individual early childhood educator, and communities of such teachers is an important task, the solution of which is dictated by the state program aimed at providing affordable and high-quality education for children from 2 months to 3 years, as well as the conditions of the often occurring deprofessionalization and staff shortage in this industry. In the process of formal education, it is difficult to foresee the diverse problems that such teachers face in practice, to reveal to the learner all the subtleties of this profession, which stimulates the development of informal learning communities. The article presents the experience of organizing a professional community and informal training for early childhood educators. The author has developed relevant content and training formats that take into account the realities of working with young children. The article presents a scientific systematization of early childhood education communities, highlighting innovative forms of education and a general algorithm for activity. The key professional characteristics of early childhood education teachers as members of the learning community are identified. Specific examples of informal education practices are provided, and the effects and outcomes of teachers' activities are described. The article also presents survey data from teachers, which show a high level of satisfaction with the learning community, indicating that informal education in early childhood education communities is effective.

*Keywords:* educators; informal education; learning community; training; early childhood education teachers; practices; professionalism.

### *Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами*

Профессиональная успешность педагога раннего детства во многом зависит от используемых в образовательном взаимодействии с ребёнком подходов, тактик, техник, методов, приёмов и средств деятельности. Массив знаний и профессиональных умений, приобретённых педагогами в процессе формального образования, часто не позволяет им овладеть всеми тонкостями профессии специалиста, стоящего у истоков развития личности, временно замещающего ребёнку мать, обеспечивающего растущему человеку состояние комфорта и безопасности. Перейдя от деятельности педагога-одиночки к деятельности педагога-участника профессионального сообщества, воспитатель получает возможность в короткие сроки освоить необходимые ему знания и навыки.

Идея обучающихся профессиональных сообществ настолько проста и привлекательна, что получает все большее распространение. Несмотря на это, педагоги раннего детства редко квалифицируются как профессиональное сообщество, что связано с целым рядом проблем. Первая проблема – терминологическая. «Педагог раннего детства» – не вполне устоявшийся термин, нет официально закреплённой в нормативной базе

образования профессиональной группы. Вторая проблема – специфика деятельности таких педагогов часто не понимается и не замечается управленцами и организаторами дошкольного образования. Третьей проблемой выступает качественный состав педагогов, многие из которых не имеют специального образования, приходят к работе с детьми раннего возраста вынужденно, «по обстоятельствам». Четвёртой проблемой считаем то, что, как показывает анализ административной практики, многие руководители рассматривают группы раннего возраста как не более чем «стажировочную площадку» для становления профессионала. Последнее, на наш взгляд, неприемлемо и противоречит принципу гуманизма в дошкольном образовании.

В то же время, проблема обучающегося сообщества педагогов раннего детства практически не представлена в современных исследованиях в силу обстоятельств последней четверти века., в этот период, как отмечает А.А. Майер «всё, что связано с образованием и развитием детей раннего возраста перестало быть предметом специального изучения [1, с. 3].

*Анализ последних исследований и публикаций,  
в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор;  
выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы*

Собственно обучающиеся сообщества пришли к нам из американской традиции научных подходов, обоснованных Дж. Дьюи около ста лет назад. В 1995 году дефиниция «профессиональное обучающееся сообщество» впервые встречается в научной работе *Ch.B. Myers, L.K. Myers* [2].

Наибольшее распространение среди западных теорий получили авторские подходы *M. Fullan, J. Quinn* [3] и *J.V. Huffman, D.F. Olivier, T. Wang, P. Chen, S. Hairon, N. Pang* [4]. В первом подходе в центр структуры обучающегося сообщества поставлены моральные ценности. Педагоги-участники сообщества, на основе профессионального опыта и коммуникации, объединяют свои усилия для выработки наиболее эффективных методик обучения. Во втором подходе сообщество рассматривается как способ работы, при котором обучающиеся педагоги непрерывно находятся в поиске способов повышения качества образовательного процесса. В российской педагогической терминологии этот феномен чаще всего обозначается как «профессиональное педагогическое сообщество». Многогранным проблемам обучающихся сообществ педагогов, имеющим особое значение для настоящего исследования, посвящены научные труды российских учёных, а именно:

– вопросам сетевых образовательных сообществ и субъектов непрерывного образования (М.В. Никитин, Р.Г. Рамазанов) [5; 6];

– возможностям создания сообществ внутри образовательной организации (Р.А. Долженко) [7];

– сообществу как способу расширения границ профессионального развития педагога через группу коллег (М.А. Пинская, А.А. Пономарева, С.Г. Косарецкий) [8];

– командной работе, при которой все участники связаны совместным целеполаганием, планированием и анализом собственной профессиональной деятельности (И.А. Салыгина) [9];

– сообществу как инновационному субъекту, включенному в процесс непрерывного образования (М.А. Пинская) [8];

– сообществу как способу решения актуальных практических задач организации и отдельного педагога (Н.А. Андрощук) [10];

– включению педагогов в сообщество как способу повышения уровня компетентности учителей (Е.А. Медник) [11];

– профессиональному сообществу обучения педагогов как средству коммуникации и рефлексии, основанному на обмене профессиональным опытом (И.А. Салыгина) [9].

Понятие «сообщество», согласно А.К. Марковой, подразумевает такие характеристики, как «дух единомыслия», «режим развития» и «постепенное усложнение задач» [12, с. 103].

Несмотря на распространенность идеи обучающихся педагогических сообществ, применительно к педагогам раннего детства такие сообщества практически не создавались и не исследовались. Вместе с тем, авторы, в область научных интересов которых входит рассмотрение вопросов профессионализма и профессиональной подготовки педагогов раннего детства, отмечают:

– необходимость подготовки педагогов и родителей к общению и взаимодействию с детьми раннего возраста (Е.Д. Файзуллаева) [13];

– важность использования «мягких» средств коммуникации и «мягких» видов педагогической деятельности в работе с детьми раннего возраста, актуальность специального обучения педагогов раннего детства (Е.Д. Файзуллаева) [13];

– возможность использования элементов различных педагогических подходов (педагогика М. Монтессори, Ф. Дельто, Вальдорфской педагогики) в работе с детьми раннего возраста (Н.В. Пешкова) [14];

– потребность педагогов раннего детства в овладении специальными компетенциями (Н.В. Микляева) [1, с. 64–67];

– необходимость реализации программы саморазвития педагогов раннего детства (А.А. Майер) [1, с. 68–75];

– обязательность диагностики саморазвития и профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми раннего возраста (А.А. Майер) [1, с. 10–24].

Отметим, что основаниями, актуализирующими организацию и разработку содержания, форм и способов осуществления обучения в неформальном профессиональном сообществе педагогов раннего детства, выступает достаточно слабая разработанность проблемы в теории и практике профессионального образования, отсутствие достаточного количества практик применительно к профессиональным сообществам педагогов раннего детства, а также – крайне слабая изученность особенностей возможностей и подходов к использованию обучающегося сообщества к решению многообразных проблем практики специалистов, занимающихся вопросами образования детей периода раннего детства.

*Формирование цели статьи (постановка задания)*

Обоснованием того, что в условиях организованного неформального образования педагоги раннего детства могут выступать, как обучающееся профессиональное сообщество служит, на наш взгляд, ряд аргументов:

– *во-первых*, наличие единых требований к педагогам детей раннего возраста, закреплённых в Профессиональном стандарте «Педагог...» [15], содержащем специфические трудовые действия, характерные для педагогов раннего детства, что позволяет говорить о наличии квалификационного профиля (соотношение квалификационных требований с реальным уровнем профессионализма педагога и сообщества);

– *во-вторых*, постоянное усложнение профессиональных задач, создание участниками сообщества реальных продуктов труда (авторские проекты, разработки занятий, изготовление материалов для пополнения и обогащения предметно-пространственной развивающей среды, дидактических пособий для детей раннего возраста; создание и ведение блогов для родителей и другое, что позволяет сообществу педагогов раннего детства жить в режиме постоянного профессионального развития и саморазвития;

– *в-третьих*, удовлетворённость педагогов раннего детства нахождением в профессиональном сообществе, активной профессиональной среде, возможностью взаимного обмена опытом, совместного решения профессиональных проблем на фоне профессионального взаимопонимания, мотивационной близости, единомыслия, сходства ценностных ориентаций;

– *в-четвёртых*, наличие совместной образовательной деятельности обучающихся с различными внутрисубъектными статусами (новичок, активный участник, эксперт, наставник), организованной за пределами рабочего места, основанной на сознательном и добровольном сотрудничестве, совместном решении творческих профессиональных задач, которые невозможно решить в одиночку; сочетание разнообразных форм инициатив, вклада каждого обучающегося с результатом совместной образовательной деятельности.

*Цель исследования* – организация профессионального сообщества педагогов раннего детства с последующим включением этих специалистов в инновационный и практико-ориентированный процесс неформального образования, учитывающий специфические проблемы и дефициты профессиональной деятельности и удовлетворяющий их образовательные потребности.

*Изложение основного материала исследования*

*с полным обоснованием полученных научных результатов*

Педагоги раннего детства представляют собой профессиональную общность и принадлежат к большой профессиональной группе, в которую входят все педагоги детей дошкольного возраста, объединённые общими целями профессиональной деятельности, а также «нормами, менталитетами труда, учения и поведения» [12, с. 100].

Педагогов раннего детства, как профессиональную общность людей отличают предметная сторона профессиональной среды, включающая в себя такие объективные характеристики, как *предмет и объект труда, средства труда*. Рассмотрим составляющие, характеризующие профессиональную общность педагогов раннего детства.

*Объектом труда педагога раннего детства* выступает ребёнок раннего возраста.

*Предметом труда педагога раннего детства* выступает педагогическая практика, направленная на воспитание, обучение и развитие личности ребёнка раннего возраста.

*Средства труда педагога раннего детства* возможно подразделить на внутренние и внешние. Так, ко внутренним средствам труда можно отнести: *коммуникативные (голосовые, пластические и тактильные), интерактивные и перцептивные техники*:

– *голосовые* – голосовая и интонационная модуляция;

– *пластические* – лицевая экспрессия, мимика, психологические жесты, гармоничность, синхронность и комплиментарность движений, жесты и движения, позволяющие невербально передавать информацию;

– *тактильные* – прикосновения, поглаживания, объятия;

– *интерактивные* – техники, направленные на социальную адаптацию ребёнка, освоение ребёнком предметного и социального мира, осуществления совместной с ребёнком деятельности, синхронизацию партнёрских действий, сопровождение предметных и орудийных действий ребёнка;

– *перцептивные* – интуиция, идентификация, рефлексия, аттракция.

Внешние средства труда педагога раннего детства отличаются разнообразием и включают в себя:

– *дидактические средства* (пособия – предметные и сюжетные картинки, рисунки, книги с иллюстрациями, картинки с изображением алгоритма действий (последовательность умывания, одевания и раздевания);

– *игрушки* (динамические и составные игрушки, игрушки-каталки, игровые наборы обучающего и развивающего характера);

– *развивающие материалы* (например, для сенсорного развития, включающие пособия для конструирования, изобразительной деятельности, познавательно-исследовательской деятельности);

– *технические средства* (магнитные доски, слайды, колонки и музыкальные центры, аудиозаписи, видеозаписи и т.п.).

В условиях неформального образования педагоги раннего детства могут быть представлены широким кругом обучающихся сообществ различных типов, которые классифицированы нами по следующим основаниям, а именно:

– *по организационному основанию* (по численности участников, доминирующим способам коммуникации между участниками, продолжительности функционирования сообщества, способам объединения педагогов внутри сообщества, степени стабильности сообщества, возрастному составу участников сообщества);

– по профессионально-личностной направленности участников (сообщества, образованные по конкретным целям, сообщества, возникающие по интересам, сообщества, образованные по преобладающим мотивам участников);

– по профессиональной специализации (няни, младшие воспитатели, воспитатели групп раннего возраста, педагоги службы ранней помощи, специалисты лекотеки, педагоги центров игровой поддержки, специальные педагоги Службы ранней помощи, учителя-логопеды (специалисты по ранней коммуникации), инструкторы по адаптивной физической культуре Службы раннего вмешательства, социальные педагоги Службы раннего вмешательства, воспитатели Дома малютки, педагоги групп кратковременного пребывания детей и т.д.);

– педагоги, работающие в учреждениях образования разных типов и видов (дошкольные образовательные организации, учреждения дополнительного образования детей, а также разных форм собственности (государственные и частные).

Учитывая все названные особенности профессиональной общности педагогов раннего детства как обучающегося сообщества, нами была разработана и реализована на протяжении двух лет практика неформального образования.

Обучающимся сообществом выступили педагоги раннего детства, работающие в образовательных организациях г. Омска и Омской области.

*Проблема*, на решение которой направлена образовательная практика – развитие профессионализма педагогов раннего детства в сложных ситуациях образовательного взаимодействия с детьми раннего возраста и их родителями.

*Цель практики*: освоение, развитие и совершенствование разнообразных способов образовательного взаимодействия с детьми раннего возраста и их родителями в условиях неформально обучающегося профессионального сообщества.

Были изучены образовательные потребности педагогов, описанные нами в предыдущих публикациях [16]. Далее, на основе полученных данных, совместно с педагогами определены *направления обучения*. Такими направлениями стали: психолого-педагогическое (коммуникативное), дидактическое, методическое, организационно-педагогическое.

Необходимо остановиться на особых условиях реализации практики неформального образования педагогов раннего детства. Важно отметить, в ходе обучения наставниками транслировались идеи и смыслы заботы о ребёнке, любви и уважения к ребёнку, защиты ребёнка, необходимости «родительского отношения» к нему со стороны педагога. Всё содержание обучения было привязано к раннему возрасту, а также процессам социальной адаптации, развития, образования детей данной возрастной категории. В процессе обучения задействовались тексты, фото-, аудио- и видеоматериалы, отражающие характер взаимоотношений с ребёнком.

Обучение в сообществе, чаще всего, проходило в малых творческих группах. В начале обучения сами педагоги распределяли роли. В позиции координатора (наставника) выступал преподаватель вуза, автор исследования. В функции наставника входило обучение, наблюдение и контроль за деятельностью групп, коррекция действий отдельных педагогов.

Встречи в сообществе педагогов раннего детства проводились регулярно, не менее 2 раз в месяц и предполагали ритмичность и изменение характера и режима работы педагогов на протяжении одного занятия.

Все педагоги – участники сообщества, за редким исключением, демонстрировали высокую мотивационную готовность. Обучение, реализуемое в сообществе, предполагало понимание участниками его значимости, направленность на опыт деятельности и решение конкретных проблем в области развития и образования детей раннего возраста, рефлексивный характер образовательной деятельности и межсубъектные отношения, основанные на взаимном доверии и помощи.

Изначально образовательная практика была направлена на монопрофессиональную группу педагогов раннего детства как специалистов. Далее, по мере развития сообщества, к нему примкнули узкие специалисты (психологи, работающие с ранним возрастом, логопеды, специализирующиеся на запуске речи и ранней коммуникации, помощники воспитателей младших групп, няни, а также родители детей раннего возраста.

Обучение было организовано и реализовано в несколько этапов. На первом этапе – *подготовительном* – проводилась диагностика особенностей профессиональной деятельности и профессиональных дефицитов педагогов. На *основном* этапе реализации практики были реализованы инновационные формы и методы обучения: педагогический театр взрослых, профессиональные педагогические игры, компетентностные соревнования по решению практикоориентированных задач, кейс-игры, экскурсии, профессиональные пробы и т.д.).

В качестве привлекаемых ресурсов необходимо указать несколько помещений в двух дошкольных образовательных учреждениях (два музыкальных зала, комната психологической разгрузки, методические кабинеты, кабинеты психологов).

Процесс обучения был реализован в форме семинаров, творческих мастерских, практикумов. Деятельность участников осуществлялась в парах, тройках. Обучение проходило в малых творческих группах, проблемных лабораториях, в форме компетентностных соревнований и прочего.

Примером из практики могут служить творческие семинары и мастерские, во время которых педагоги осваивали инновационную систему «Мягкая педагогика» Е.Д. Файзуллаевой [17].

Так, на одном из семинаров по теме «Мягкая коммуникация с ребёнком раннего возраста: простые секреты успешной работы», педагогами осваивались способы и техники «мягкой» коммуникации, направленной на расслабление, успокоение и установление расслабленного взаимодействия с ребёнком. После непродол-

жительной вводной лекции, педагогам были предложены направляющие тексты с конкретными заданиями, выполнить которые необходимо было в творческих группах. Группы могли работать сообща, а могли распаться на диады и триады. Задания, предложенные педагогам, отличались различной направленностью и отражали их предпочтения и запросы. Так, одной творческой группе было предложено освоить и продемонстрировать в аудитории репертуар «мягкого» общения с ребёнком раннего возраста, другие группы изучали и путём профессионального тренинга, осваивали репертуар прикосновений, мимики и жестов. Пятая творческая группа занималась созданием и практическим освоением ритуалов, направленных на структурирование деятельности ребёнка в течение дня в детском саду. Шестая группа упражнялась в сказывании сказок, адаптированных для детей раннего возраста. Далее, каждая творческая группа, представляла свои наработки другим участникам и экспертам.

Процесс отработки обучающимися педагогами поведенческого репертуара проходил как последовательное выполнение связанных общей логикой упражнений, техник и этюдов. Не все педагоги сразу успешно справились с предлагаемыми заданиями. Нескольким творческим группам понадобилась помощь консультанта.

Основными результатами-продуктами деятельности педагогов раннего детства в условиях неформального образования стали:

- появление у педагога вариативных способов речевой и неречевой коммуникации с ребёнком раннего возраста с помощью интонации, голосовой модуляции, мимики, жестов, прикосновений, взглядов;
- расширение репертуара способов поддержки ребёнка раннего возраста (способов поощрения, утешения, защиты, приободрения, поглаживания);
- появление инновационной формы обучения педагогов – педагогический театр взрослых (театр лицевой экспрессии, театр жестов, театр пантомимы, театр боди-перкуссии);
- фото- и видеоматериалы, отражающие процесс неформального образования педагогов раннего детства.

На другом занятии участникам предлагалось освоить содержание адаптационных игр для детей раннего возраста и быть готовыми презентовать их в группе. Кроме того, необходимо было предложить свою адаптационную игру с выбранным предметом.

Еще одним примером продуктивной работы может служить семинар, на котором педагоги раннего детства, психологи дошкольных образовательных организаций и родители детей раннего возраста погружались в тему сопровождения адаптирующихся родителей детей раннего возраста. Результатом совместной работы стала выработка единых требований и согласованных действий по решению различных задач развития воспитания детей раннего возраста.

К практике были привлечены педагог-психолог, медицинский работник, учитель-логопед, старший воспитатель, преподаватель педагогического университета.

Оценка результативности обучения проводилась на основе анкетирования воспитателей. Критериями результативности были определены: общая удовлетворённость содержанием образования, возможность в процессе обучения решать собственные профессиональные проблемы, удовлетворенность формами и методами обучения. В опросе приняло участие 117 респондентов.

Как показал опрос, среднее значение по шкале «удовлетворённость обучением» достаточно высокое и составило 8,0 баллов. Полностью удовлетворены содержанием образования 75% респондентов. Решение собственных профессиональных проблем смогли найти 83% опрошенных нами педагогов. Оптимальность форм и методов обучения подтвердили 95% педагогов раннего детства.

Участники сообщества отмечали, что их интерес к обучению поддерживался с помощью практико-ориентированных заданий, удовлетворяющих профессиональным запросам педагогов, наполнения образовательного процесса ситуациями, представляющими профессиональные затруднения педагогов, а также интересными дидактическими формами представления содержания неформального образования.

#### *Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*

Проведенное нами исследование и полученные в нём результаты, свидетельствуют о широких возможностях обучения педагогов раннего детства как профессионального сообщества. Обучение было подкреплено профессиональным стандартом [15] и не представляло собой стихийный и неуправляемый процесс. В процессе неформального обучения прослеживались логика и содержание, которые отражали логику и содержание профессии педагога раннего детства. Вместе с тем, в отличие от большинства существующих на сегодняшний день курсов, здесь был сделан акцент преимущественно на прикладных аспектах обучения педагогов раннего детства, решении наиболее актуальных и сложных задач, инновационном характере и разнообразии форм и методов обучения [18; 19]. Оригинальность вклада автора в исследование проблем обучающегося сообщества педагогов раннего детства определяется отсутствием в открытых источниках такого рода исследований.

Очевидно, что современный этап развития образования требует становления профессионала – педагога раннего детства с новыми качествами, гибкими адаптационными механизмами, способного к устойчивому развитию в условиях динамично изменяющейся среды и тех изменений, которые происходят в детях и раннем детстве. Становление профессионала нового типа возможно только в непрерывно обучающемся профессиональном сообществе, которое несёт в себе образовательную функцию и знание о том, как педагогу раннего детства состояться в личностном и профессиональном отношении [20].

Перспективами исследования служит, на наш взгляд, создание, распространение и исследование на региональном уровне обучающихся сообществ, использовании образовательного потенциала различных по составу и структуре общностей педагогов раннего детства, модернизация и развитие профессии педагога раннего детства с учетом запросов общества и региональной специфики.

**Список источников:**

1. Майер А.А., Микляева Н.В., Кириллова Л.И., Кривенко Е.Е. Портрет педагога раннего детства: особенности профессии: учеб.-метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец, И.А. Лыковой, Н.В. Микляевой. М.: Цветной мир, 2018. 120 с.
2. Myers Ch.B., Myers L.K. The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont: Wadsworth Pub. Co, 1995. 634 p.
3. Fullan M., Quinn J. Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems. Thousand Oaks: Corwin Press, 2015. 168 p.
4. Huffman J.B., Olivier D.F., Wang T., Chen P., Hairoon S., Pang N. Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities // International Journal of Leadership in Education. 2016. Vol. 19, iss. 3. P. 327–351. DOI: 10.1080/13603124.2015.1020343.
5. Никитин М.В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 25–29.
6. Рамазанов Р.Г. Адаптивность сетевых сообществ как фактор успешного профессионального развития педагога на протяжении всей жизни // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15, № 1. С. 54–62. DOI: 10.22363/2312-8631-2018-15-1-54-62.
7. Долженко Р.А. Профессиональные сообщества: возможности формирования и использования в организации // Проблемы экономики и управления нефтегазовым комплексом. 2015. № 1. С. 34–39.
8. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
9. Салыгина И.А. Профессиональное сообщество обучения педагогов как рефлексивная практика образования взрослых: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. СПб., 2021. 189 с.
10. Андрюшук Н.А. Развитие профессиональной компетентности учителей в педагогическом сообществе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2016. 234 с.
11. Медник Е.А. Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2016. 227 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
13. Файзуллаева Е.Д. Оценка качества образовательной среды при реализации педагогической деятельности и родительства // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 2 (54). С. 23–29.
14. Пешкова Н.В. Развивающие занятия с детьми раннего возраста: простые секреты успешной работы. М.: Детство-Пресс, 2014. 181 с.
15. Об утверждении профессионального стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказа Минтрудсоцзащиты РФ от 18.10.2013 № 544н [Электронный ресурс] // <https://base.garant.ru/70535556>.
16. Намсинк Е.В. Анализ ключевых особенностей и проблем профессиональной деятельности педагогов раннего детства // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 1 (66). С. 240–244. DOI: 10.25683/volbi.2024.66.867.
17. Файзуллаева Е.Д. «Мягкая педагогика». Воспитание детей раннего возраста. М.: Цветной мир, 2021. 88 с.
18. Антилогова Л.Н., Маврина И.А., Мурзина Н.П., Лоренц В.В., Чекалева Н.В., Асриев А.Ю., Чередова Е.А., Намсинк Е.В. Междисциплинарные основы трансформации педагогического образования в современных социокультурных условиях. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2024. 148 с.
19. Воспитательный потенциал родительства: монография / под ред. Н.Н. Суртаевой, С.В. Кривых. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. 236 с.
20. Актуальные направления исследований в проблемном поле современного дошкольного образования: монография / под общ. ред. Н.П. Мурзиной, Ж.Н. Тельновой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. 168 с.

*Статья публикуется при финансовой поддержке Омского государственного педагогического университета.*

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
<p><b>Намсинк Екатерина Викторовна</b>, кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой педагогики и психологии детства; Омский государственный педагогический университет (г. Омск, Россия). E-mail: <a href="mailto:evr2006@list.ru">evr2006@list.ru</a>.</p>	<p><b>Namsink Ekaterina Viktorovna</b>, candidate of pedagogical sciences, associate professor, acting head of Pedagogy and Childhood Psychology Department; Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia). E-mail: <a href="mailto:evr2006@list.ru">evr2006@list.ru</a>.</p>

**Для цитирования:**

Намсинк Е.В. Педагоги раннего детства как обучающееся профессиональное сообщество // Самарский научный вестник. 2026. Т. 15, № 1. С. 214–219. DOI: 10.55355/snv2026151310.