

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПОЗНАНИИ ДОШКОЛЬНИКА¹

Г. А. Урунтаева,
ИИДСВ РАО, Москва,
lotsman52@mail.ru,

Е. Н. Гошева,
ИРО, Мурманск,
GoshevaEN@yandex.ru

В статье представлены концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к деятельности по познанию дошкольника. Положения разработаны для достижения цели психологического обучения студентов — развития у них профессиональных компетенций по применению теоретических психологических знаний о дошкольнике в педагогической деятельности и для преодоления противоречия в педагогическом образовании, состоящем в расхождении требования выполнения исследовательской профессионально-педагогической функции будущими педагогами с реальным уровнем ее владения студентами.

Общим концептуальным положением является представление о системном строении деятельности по познанию дошкольника и подготовки к ней, а также об идентичности их структур. Подготовка как система включает компоненты, интегральным среди которых выступает взаимодействие педагога и ребенка, строящееся на глубоком познании воспитанника. Частными положениями выступили следующие идеи: 1) подготовка направлена на формирование компонентов деятельности по познанию ребенка (ценностно-смыслового, технологического и сквозного — контроля и оценки, причем технологический компонент разворачивается согласно логике научного/диагностического исследования); 2) подготовка нацелена на развитие структуры гностических и диагностических компетенций, обеспечивающих познание дошкольника на двух уровнях познания — эмпирического понимания и целенаправленного изучения; 3) подготовка осуществляется с помощью использования практических форм обучения продуктивного типа (психологические задачи/кейсы, психологический практикум, психолого-диагностическая практика, моделирующие как отдельные компоненты деятельности по познанию, так и эту деятельность в целом, а также сквозной формы (интерактивный психологический театр), создающей условия для объединения линий профессионального и личностного развития педагогов и различных аспектов познания. Выбор методов и форм обучения происходит в соответствии с целями и задачами этапов подготовки (начального, основного и заключительного), принципом целостности организации познания дошкольника и принципами интермодального подхода в использовании экспрессивных искусств как средства развития педагога.

Предложенные концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника носят практико-ориентированный характер, могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: системный подход; воспитатель; профессиональная подготовка воспитателя к познанию дошкольника; интерактивный импровизационный театр; психологические задачи/кейсы; психологический практикум; психолого-диагностическая практика.

Для цитаты: Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н. Концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя в познании дошкольника // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 61–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

¹ Продолжение, начало см. 2020, № 2 (34): Урунтаева Г. В., Гошева Е. Н. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя: концептуальные основы познания дошкольника.

Урунтаева Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ. Главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва.

E-mail: lotsman52@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3515-4889

Гошева Екатерина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры дошкольного образования Института развития образования, Мурманск.

E-mail: GoshevaEN@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-8405-4230

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

CONCEPTUAL BASIS OF PROFESSIONAL PRESCHOOL TEACHER TRAINING FOR THE PRESCHOOLER COGNITION²

G. A. Uruntaeva,
ISCFE RAO, Moscow,
lotsman52@mail.ru,

E. N. Gosheva,
IED, Murmansk,
GoshevaEN@yandex.ru

The article presents the conceptual foundations of the preschool teacher's professional training for preschool child cognition activities. The provisions are designed to achieve the goal of psychological training of students — the development of their professional competencies in applying theoretical psychological knowledge about a preschool child in pedagogical activity, and to overcome the contradiction in pedagogical education, consisting in discrepancy between the requirement to fulfill the research professional and pedagogical function by future preschool teachers and the real level of its proficiency by students.

A general conceptual position is the idea of the system structure of the activities for cognizing a preschooler and preparing for it, and the identity of their structures. Preparation as a system includes components, integral among which is the interaction of a preschool teacher and a child, built on a deep cognition of the pupil. Particular provisions made ideas: the first, training is aimed at forming components of the child's cognitive activity (value-semantic, technological and end-to-end — monitoring and evaluation, moreover, the technological component unfolds according to the logic of scientific / diagnostic research); secondly, preparation is aimed at developing the structure of Gnostic and diagnostic competencies that ensure the preschooler's cognition at two levels of cognition — empirical understanding and targeted study; third, training is carried out through the use of practical forms of training of a productive type (psychological tasks / cases, psychological practice, psychological and diagnostic practice), which model both individual components of cognitive activity and this activity as a whole, as well as cross-cutting form (interactive psychological theater), creating conditions for combining the lines of professional and personal development of teachers and various aspects of cognition. The choice of teaching methods and forms is carried out in accordance with the goals and objectives of the preparation stages (initial, basic and final), the principle of the integrity of the organization of preschool child's cognition and the principles of the intermodal approach in the use of expressive skills as a means of developing a teacher.

The proposed conceptual foundations of the teacher's professional training for preschooler's cognition are practice-oriented in nature and can be used in the system of further training of teachers.

Keywords: systematic approach; preschool teacher; professional training of a preschool teacher for the cognition of a preschooler; interactive theatre; psychological tasks / cases; psychological workshop; psychological and diagnostic practice.

² A continuation of the study, published in 2020, № 2 (34): *Uruntaeva G. V., Gosheva E. N.* Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' vospitatel'ya: konceptual'ny'e osnovy' poznaniya doshkol'nika.

For citation: Uruntaeva G. A., Gosheva E. N. Conceptual basis of professional preschool teacher training for the preschooler cognition // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 61–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

Uruntaeva Galina Anatolyevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, honored worker of higher education of the Russian Federation. Chief Scientific Associate at the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: lotsman52@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3515-4889

Gosheva Ekaterina Nikolayevna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Early Childhood Department of the Institute of Education Development, Murmansk, Russia.

E-mail: GoshevaEN@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-8405-4230

Введение

Повышение качества дошкольного образования в настоящее время является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики РФ и предполагает создание в дошкольной образовательной организации (ДОО) условий, когда каждый ребенок может удовлетворить свои образовательные запросы и потребности. Критерии качества образования определяются совокупностью различных показателей, которые, обеспечивая развитие ребенка, характеризуют такие аспекты деятельности ДОО, как содержание образования, совместная деятельность педагога и воспитанников, материально-техническая база, программно-методическое обеспечение образовательной деятельности, кадровый состав, особенности развития детей и т. д. В связи с поиском эффективных средств оценки качества дошкольного образования переосмысливается место познания воспитателем ребенка в общей системе критериев и показателей качества, а также место такого познания в структуре профессионально-педагогической деятельности и в системе подготовки к ней [3; 14; 16; 20–23; 25; 28 и др.].

В исследованиях повышения качества дошкольного образования познание воспитателем ребенка рассматривается как один из показателей его оценки. Так, разработчики шкал комплексного мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации включают понимание ребенка в оценку «образовательных ориентиров» [17: с. 15]. Однако к характеристике данного показателя они относят особенности познания без учета его двухуровневой организации, объединяя свойства обеих уровней —

понимания и изучения. Следует подчеркнуть, что специфика познания воспитателем дошкольника заключается в том, что педагог в своей практической деятельности осуществляет его, переходя от уровня эмпирического понимания малыша к его целенаправленному изучению для достижения объективности результатов [2; 17 и др.].

Деятельность по познанию воспитателем ребенка Ю. А. Лаптева и Н. И. Федорова включают в систему мониторинга психического развития дошкольника как аспект психолого-педагогического сопровождения воспитанников в ДОО, являющегося частью целостного мониторинга оценки качества образования в ДОО, построенного в русле преимущественно номотетического (количественного) подхода к изучению малыша, позволяющего составить общую картину развития детей определенной группы ДОО [10]. И все-таки в обследовании ребенка наиболее перспективно объединять возможности номотетического и идеографического (качественного) подходов, что позволяет выявить как причины отклонений в психическом развитии детей, так и его резервы. Такое сочетание воспитатель может естественным образом реализовать, составляя совместно с педагогом-психологом психолого-педагогическую характеристику дошкольника.

Требования современной системы дошкольного образования к деятельности воспитателя следует учитывать при разработке системы профессионально-педагогического образования, одним из аспектов которого выступает профессиональная подготовка. В исследованиях профессионально-педагогического образования как на этапе вузовской, так и послевузовской подготовки воспитателей указывается на необходимость пересмотра

подходов к определению целей, содержания, методов и технологий обучения студентов в сторону усиления развивающего характера образования, его практической составляющей, обогащающей педагога не только способами взаимодействия с ребенком, но и способами самопознания и саморазвития [4; 5; 11].

Центральной составляющей профессионального образования педагогов, нацеленной на освоение ими деятельности по познанию ребенка, является блок психологических дисциплин. Понимание ведущей цели психологического обучения исходит из необходимости развития у студентов профессиональных компетенций по применению теоретических психологических знаний о дошкольнике в реальной педагогической деятельности. Эти компетенции направляют на составление целостного возрастно-психологического портрета конкретного ребенка, базирующегося на теоретическом портрете виртуального дошкольника, сложившегося в детской психологии. Компетенции не сводятся лишь к пониманию особенностей психического развития дошкольника, его личности, внутренних состояний и поведения [2; 3; 5; 17 и др.]. Исходя из такого целостного понимания ребенка в состав компетенций включается обеспечение психолого-педагогических условий для развития малыша в благоприятной социальной ситуации (ФГОС ДО, п. 3.2.5)³. Значит, психологическое обучение нацелено на развитие у студентов гностических и диагностических компетенций, обеспечивающих успешность профессионально-педагогической деятельности в аспекте познания дошкольника как ее субъекта в максимально приближенных к ней условиях учебной деятельности. Однако в системе вузовского педагогического образования сохраняется существенное противоречие между необходимостью выполнять исследовательскую (гностическую и диагностическую) профессионально-

педагогическую функцию, направленную на познание ребенка, и уровнем ее владения студентами, а также системой профессиональной подготовки к ее освоению.

Для достижения главной цели психологического обучения воспитателей и преодоления сложившегося противоречия между требованиями к деятельности современного педагога ДОО и возможностями их выполнения были разработаны концептуальные положения, направленные на построение системы профессиональной подготовки студентов (системный подход) к познанию дошкольника как одним из важнейших аспектов профессионально-педагогической деятельности.

Результаты исследования

Определение концептуальных основ подготовки воспитателя к познанию дошкольника исходит из представления об этом познании как исследовательском (гностическом и диагностическом) аспекте профессионально-педагогической деятельности, имеющем, как и указанная деятельность в целом, системное строение. Системный подход, базирующийся на идеях и концепциях Б. Ф. Ломова и его последователей, широко применяется в исследовании различных видов профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, а также подготовки к ней студентов и уже работающих педагогов. Данный подход предполагает рассмотрение подготовки к освоению деятельности по познанию дошкольника как системы, включающей взаимосвязанные между собой структурные компоненты, интегральным среди которых выступает взаимодействие педагога и ребенка. Важным условием успешности этого взаимодействия выступает познание педагогом ребенка как равноправного субъекта образовательной деятельности, что соответствует антропологическому подходу в образовании, предложенному в свое время К. Д. Ушинским, и развиваемому в современном образовании.

Концептуальные основы базируются на представлении об идентичности структуры деятельности педагога по познанию дошкольника и структуры профессиональной подготовки к этой деятельности [18: с. 161].

³ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 // Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. М.: Просвещение, 2014. С. 84.

Из этой идеи вытекают частные положения об особенностях подготовки воспитателя к познанию.

Итак, подготовка 1) направлена на формирование компонентов деятельности по познанию ребенка: ценностно-смыслового, технологического и сквозного — контроля и оценки процесса и результатов познания; причем технологический компонент деятельности познания протекает в совокупности четырех этапов согласно логике как научного, так и диагностического исследования (проектировочного, содержательно-организационного, аналитико-результативного, прогностического); 2) нацелена на освоение структуры гностических и диагностических компетенций (мотивационно-ценностная и эмоционально-оценочная, теоретическая, операционально-техническая, рефлексивная составляющие), обеспечивающих познание дошкольника соответственно на двух уровнях — эмпирического понимания и целенаправленного изучения; 3) использует практические продуктивного типа формы обучения. Они, с одной стороны, моделируют как отдельные компоненты деятельности по познанию, так и эту деятельность в целом (психолого-педагогические практикумы, практика и т. д.), позволяя отразить возникающие трудности и скорректировать их. С другой стороны, создают условия для объединения линий профессионального и личностного развития педагогов и трех аспектов познания дошкольника как познаваемого субъекта, себя как познающего субъекта и ситуации протекания собственной педагогической деятельности. Выбор методов и форм обучения опирается, во-первых, на принцип целостности организации познания, а во-вторых, на принципы интермодального подхода в использовании экспрессивных искусств как средства объединения профессионального и личностного развития педагога [19; 26; 27 и др.]. Система методов обучения строится в соответствии с принципом целостности организации познания в совокупности содержательного и процессуального аспектов. Первый, содержательный, аспект предполагает не просто знание отдельных методов и методик, а освоение стратегий изучения дошкольника — наблюдения

и составления психолого-педагогической характеристики в единстве номотетического и идеографического подходов к этому изучению, позволяющих познать ключевые линии его психического развития и новообразования в них. Процессуальный аспект, отражая технологический компонент познания, предполагает освоение указанных стратегий в последовательности четырех этапов их реализации. Таким образом, целостность в построении системы методов подготовки должна обеспечить воспитателю составление возрастного-психологического портрета конкретного ребенка.

Итак, подготовка воспитателя строится как система в соответствии со структурой деятельности познания и структурой гностических и диагностических компетенций, требуемых для ее осуществления. Разворачиваясь в последовательности трех этапов (начального, основного, заключительного), она предполагает постепенный переход «от формирования основ ценностно-смыслового компонента деятельности — к технологическому; от понимания ребенка — к его изучению; а затем — к взаимопереходам и взаимосвязям этих процессов; от осознания необходимости познания дошкольника — к пониманию виртуального ребенка и потом — к целостному изучению реально» [18: с. 167]. Общая структура подготовки как системы представлена на рисунке 1.

На первом этапе подготовки формируется ценностно-смысловой компонент деятельности, сквозные составляющие гностических и диагностических компетенций (мотивационно-ценностный и эмоционально-оценочный, частично рефлексивный). Освоение данных составляющих является достаточно сложным и длительным этапом, так как зависит от заинтересованности студентов в самосовершенствовании с целью трансформации неконструктивных профессиональных установок и изменения собственного отношения к выполняемой профессионально-педагогической деятельности в целом и к детям в частности. Только после осознания обучающимися ценностно-смыслового компонента по познанию дошкольника можно переходить к освоению технологического. В противном случае велика вероятность возникновения ситуаций, нарушающих



Рис. 1. Система профессиональной подготовки воспитателя к деятельности по познанию дошкольника

психологический комфорт ребенка в процессе его специально организованного познания и этику взаимодействия с ним.

Для формирования ценностно-смысловых основ познания дошкольника оптимальными выступают практические формы обучения, предполагающие использование средств различных экспрессивных искусств (визуально-пластических, музыкальных, танцевально-двигательных, повествований, средств драматически-ролевой экспрессии и др.). В частности, театральная импровизация в групповой работе со студентами позволяет создать благоприятные условия для их личностного и профессионального роста. Одна из разновидностей театральной импровизации — организация встреч в формате арт-студии с использованием элементов подхода из плейбек-театра (театра зрительских

историй) [1; 7; 12; 24 и др.]. Проигрывание историй, предлагаемых участниками, позволяет соединять различные аспекты и фокусы понимания, выделенные М. Р. Арпентьевой [2: с. 13]. Таким образом, импровизационный интерактивный театр расширяет осознание студентами не только личности и поведения ребенка, но и формирует более глубокое понимание себя как личности и профессионала, а также ситуаций протекания собственной профессионально-педагогической деятельности, в том числе и ситуаций познания ребенка.

На участников театральной студии оказывают воздействие, как указывает А. И. Копытин, различные психологические факторы — художественная экспрессия, групповые отношения и вербальная обратная связь (например, участника в роли рассказчика от зрителей

и актеров)⁴. Использование в театральной студии фактора художественной экспрессии создает условия для овладения будущими педагогами, берущими на себя роль актеров, новыми средствами коммуникации, а студентами — рассказчиками историй — для фокусировки на имеющихся у них трудностях в профессиональной деятельности, отреагирования негативных чувств, активизации потребности в трансформации смыслов собственной деятельности и поведения. Следовательно, включение в подготовку к познанию дошкольника методов экспрессивных искусств исходит из таких идей, как обращение искусства к творческим ресурсам личности (творческому воображению и игре); использование художественных метафор передачи поведенной рассказчиком истории (передать ее только жестами, в форме сказки или ситуации от третьего лица) как средства раскрытия глубинных внутренних переживаний участников, возможных философских смыслов услышанной истории.

Встреча в студии интерактивного импровизационного театра проходит в три этапа. Первый — разминка, или разогрев, участников для настроя на встречу, актуализация запросов или тренировка актерских умений. Второй этап — проигрывание ситуаций из личной, учебной или профессиональной жизни и деятельности участников. Общая тема встречи задается ведущим (например, трудности взаимодействия и понимания воспитанников) или выбирается присутствующими исходя из их актуальных интересов и желаний. Акцент в разыгрывании историй делается на чувствах рассказчика по поводу описанной им ситуации. Третий этап — подведение итогов, обмен впечатлениями с помощью вербальной и невербальной обратной связи, в том числе театрализации.

Для внутреннего раскрепощения участников и проявления существующих у них запросов (потребности поделиться историей)

ведущий встречи (кондактор) использует на этапе разогрева интермодальные техники, строящиеся на принципе творческой связи искусств, т. е. создания условий для «процесса, в ходе которого одна художественная форма оказывает непосредственное влияние на другую. Последовательное использование различных экспрессивных искусств...»⁵.

Помимо принципа творческой связи искусств применение интермодальных техник исходит из следующих принципов: 1) «низкое мастерство — высокая чувствительность», когда в содержании техник и упражнений приоритет отдается развитию эмоциональной компетентности участников вместо художественных навыков, что позволяет мотивировать и тех, кто не имеет специального художественного образования; 2) «меньшее означает большее», когда стимулируется символическое замещение, а студенты, используя доступные и знакомые им художественные материалы и инструменты, применяют их нетрадиционным способом, что создает свободу для собственного творческого самовыражения⁶.

Второй, основной, этап подготовки к познанию дошкольника сопровождается изучением теоретического курса детской психологии как ее важнейшая практическая составляющая, обеспечивая взаимосвязи теории и практики. Детская психология представляет возрастно-психологический портрет дошкольника в совокупности главных линий его психического развития и центральных новообразований в них. Таким образом, она направляет на освоение теоретической составляющей гностических и диагностических компетенций. В целях конкретизации такого теоретического портрета организуются два подэтапа, моделирующих два уровня познания ребенка. Программа содержания этого познания соответствует логике курса детской психологии, отражающей последовательность в описании сфер психического развития ребенка, включая

⁴ Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дистигматизирующие эффекты: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 2010. С. 17.

⁵ Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств / пер. с англ. А. Орлова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. С. 80.

⁶ Книлл П. Искусство решать проблемы // Арт-терапия. 2015. № 2. С. 27, 28.

студентов в психологический практикум. Занятия же в театральной студии продолжаются.

Первый подэтап направлен на освоение гностических компетенций, обеспечивающих первый уровень познания — эмпирическое понимание виртуального ребенка, а также контрольно-оценочного компонента познания, сопровождающего используемые методы обучения. К ним относятся дополняющие друг друга достаточно традиционный метод решения психологических задач и разрабатываемый в последнее время метод кейсов. Кейсы в отличие от психологических задач: 1) включают не только описание педагогической ситуации, но и рассказ о личности анализируемого воспитанника или педагога; 2) требуют обязательного моделирования (обдумывания) элементов реальной профессионально-педагогической деятельности в ответ на ситуацию; 3) направляют на формирование навыков решения проблем, как приоритетную цель, а не только на умения анализировать психолого-педагогические явления.

Задачи, указывает А. А. Кораблева, могут входить в структуру кейса как ее отдельный компонент. Кейс содержит, помимо перечня знаний и умений, которые он формирует, различные практические материалы и задания [9: с. 29]. По содержанию задачи более разнообразны, чем кейсы. Содержание используемых задач и кейсов расширятся за счет применения киноматериалов [8; 13].

Система психологических задач и кейсов отражает, с одной стороны, специфику психологических особенностей дошкольника, а с другой — четыре этапа его познания и реализующие их составляющие гностических и отчасти диагностических компетенций. Содержание задач и кейсов предполагает переход от уровня житейского понимания ребенка к его изучению с помощью методов детской психологии, т. е. освоение всех четырех этапов научного исследования.

Типами задач и кейсов, позволяющих освоить этап планирования познания, являются: 1) распознавание психических явлений и проблем ребенка в описании запроса (ситуации, жалобы воспитателей или родителей); 2) проектирование предполагаемого обследования;

3) анализ уже имеющихся в психолого-педагогической литературе программ изучения дошкольника с аналогичной проблемой для выявления причин ее возникновения у конкретного малыша.

Для овладения содержательно-организационным этапом подходят задачи и кейсы, предполагающие сопоставление протоколов, описывающих психологический факт с позиций различных участников или содержащих ошибки. Аналитико-результативный этап деятельности формируется с помощью решения задач и кейсов на анализ, обобщение и интерпретацию полученных результатов, которые даны в виде протоколов, таблиц, графиков ранее проведенных исследований. Прогностический этап осваивается в процессе решения задач по определению прогноза дальнейшего развития ребенка. Они содержат комплекс полученных в ходе изучения данных или аккумулированных в характеристике дошкольника и предлагают с опорой на них разработку педагогических рекомендаций родителям и педагогам.

Цель второго подэтапа — развитие технологического и контрольно-оценочного компонентов по познанию ребенка, а также операционально-технической составляющей гностических и диагностических компетенций. Формой развития выступает психологический практикум или семинары-практикумы, предполагающие проведение микроисследований детей в ДОО. Практикум создает условия прежде всего для усвоения методологии детской психологии. Чтобы практикум стал руководством к целостному познанию ребенка в единстве его возрастнo-индивидуальных особенностей, а не случайным набором методик, они подбираются по определенным принципам, содержат методические указания, раскрывающие последовательность этапов изучения и написания психолого-педагогической характеристики малыша. Показатели для анализа полученных о ребенке данных представляют в специальных таблицах и рекомендациях по процедуре их обработки.

Укажем принципы отбора методик: отражение в них ведущих сфер психического развития ребенка и главных показателей в этих сферах; выбор основных методов детской

психологии при ключевой роли наблюдения; удобство применения в процессе выполнения образовательной деятельности ДОО; простота использования и доступность понимания методик для пользователя при минимальном привлечении специальной аппаратуры и материалов; информативность методик, позволяющая определить сущность и взаимосвязи между выявленными психологическими явлениями и различными сторонами психики малыша. Описанным требованиям отвечает практикум Г. А. Урунтаевой⁷.

Микроисследования направлены на изучение отдельных психологических особенностей реального ребенка в последовательности четырех этапов, протекание каждого из которых сопровождается контрольно-оценочным компонентом. Они организуются несколькими способами в зависимости от поставленной цели. Первый способ: студент в изучении психического явления с помощью одной методики обследует нескольких детей одного возраста, выявляя общие возрастные особенности их развития, после чего планирует образовательную деятельность для этой группы. Второй способ: студент использует одну и ту же методику в работе с несколькими детьми разного возраста, определяя возрастные различия между ними, а затем проектирует педагогическую деятельность в разных возрастных группах. Третий способ: студенты изучают одного ребенка с помощью комплекса методик, после чего обсуждают результаты с другими студентами, чтобы выявить как возрастные, так и индивидуальные особенности малыша, что позволяет определить задачи индивидуализации образовательной деятельности с ним.

На третьем, заключительном, этапе подготовки к познанию дошкольника в форме психолого-диагностической практики продолжается освоение его технологического и контрольно-оценочного компонентов, а также общей структуры гностических и диагностических компетенций; закрепляется реализация ценностно-смыслового компонента

профессионально-педагогической деятельности в целом, в том числе поведение студентов при обследовании малыша в соответствии с профессиональной этикой. Импровизационный интерактивный театр как сквозная форма обучения на данном этапе помогает формировать понимание конкретного ребенка до и после его изучения в реальной образовательной деятельности в группе ДОО. Встречи в театре позволяют расширить информацию о том, насколько результативно осваивается познание ребенка, а также углубить осознание полученного опыта. Для формирования контрольно-оценочного компонента познания дошкольника и сквозных составляющих гностических и диагностических компетенций организуются установочная и итоговая конференции перед началом и после окончания практики.

В психолого-педагогических исследованиях педагогическая практика рассматривается как интегративная форма обучения студентов, сочетающая как практические, так исследовательские аспекты. В период прохождения практики студенты погружаются в условия, позволяющие им максимально быстро и эффективно освоить необходимые профессионально-педагогические компетенции, а также проявить латентные способности [4; 6; 15 и др.]. В последнее время внедряются новые формы прохождения практики (годичная интернатура, дистанционная и волонтерская педагогические практики и др.) [15]. Перспективными являются сетевые формы взаимодействия организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования при организации практики [4]. Обновляются виды взаимодействия студента и преподавателя в процессе практики, например супервизорская поддержка [6].

Особую группу задач практики исследователи видят в возможности студентов овладеть диагностической деятельностью, позволяющей изучать собственную личность и профессионально-педагогическую деятельность, индивидуальные особенности воспитанников. В программы практик традиционно включаются специальные диагностические задания по обследованию детей, так как анализ результатов, полученных с их помощью,

⁷ Урунтаева Г. А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 368 с. (Сер.: Бакалавриат.)

позволяет студентам выстроить личностно ориентированный подход к дошкольникам. К таким заданиям обычно относится наблюдение за малышом, позволяющее собрать данные для составления его психолого-педагогической характеристики. Однако зачастую содержание предлагаемых практик состоит из заданий, направленных на развитие отдельных составляющих операционально-технического компонента диагностических компетенций (проектировочный, содержательно-организационный, аналитико-результативный, прогностический). Например, для формирования содержательно-организационной составляющей предлагаются задания, нацеленные на изучение отдельных линий психического развития ребенка в процессе наблюдения, организации естественного эксперимента или проведения элементарных тестов; для аналитико-результативного аспекта — требующие составить характеристику на ребенка. Но в большинстве случаев задания для развития проектировочного и прогностического компонентов диагностических компетенций отсутствуют.

В отличие от изучения отдельных сторон или особенностей ребенка в микроисследованиях второго этапа профессиональной подготовки на психолого-диагностической практике третьего этапа обследуется реальный ребенок в течение двух недель в ДОО с целью составления его целостной психолого-педагогической характеристики, как предполагает Профессиональный стандарт педагога⁸. Психолого-диагностическая практика воспроизводит в полном объеме логику исследования в совокупности его этапов и структуры диагностических компетенций, прежде всего ее операционально-технического компонента — алгоритма диагностического исследования на втором уровне познания. Принцип целостности в изучении дошкольника студент

реализует в ходе практики на всех ее этапах: от проектирования, включающего в себя переход от анализа выявленной проблемы ребенка к разработке целостной программы его изучения с целью составления целостного портрета его психического развития, до проведения обследования и обобщения всех полученных данных в психолого-педагогической характеристике. Таким образом, практика создает условия для проявления студентами самостоятельности, инициативности, творчества в познании ребенка. Итак, психолого-диагностическая практика является стратегией развития всех компонентов деятельности по познанию дошкольника и требуемых для их реализации диагностических компетенций, эффективность которой была апробирована и доказана⁹.

Выводы

1. Предложенные концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника основываются на представлениях о системном строении (системный подход) деятельности познания и подготовки к ней, о соответствии структуры подготовки к познанию самой деятельности познания.

2. Разработанная система профессиональной подготовки направлена на освоение воспитателем деятельности по познанию дошкольника в совокупности всех ее компонентов. Она разворачивается в последовательности начального, основного и заключительного этапов, предполагая переход от эмпирического понимания к целенаправленному изучению ребенка, а затем к взаимопереходам и взаимосвязям этих двух уровней. Система подготовки нацеливает на осознание важности познания дошкольника, помогает овладеть способами понимания виртуального ребенка и целостного изучения реального для составления его возрастного-психологического портрета.

⁸ Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Нормативно-методические материалы // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 1 (6). С. 28.

⁹ Гошева Е. Н. Развитие диагностических умений студентов факультета дошкольного воспитания средствами педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2004. 175 с.

3. Профессиональная подготовка моделирует как отдельные компоненты, так и целостную деятельность по познанию дошкольника с помощью практических форм обучения продуктивного типа (психологический практикум, психолого-диагностическая практика) и сквозной формы обучения — интерактивно-импровизационного театра, использующего средства экспрессивных искусств.

Заключение

Предложенные концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника носят практико-ориентированный характер. Он заключается, во-первых, в том, что система подготовки отражает этапы, средства освоения педагогом этой деятельности на двух уровнях познания ребенка. Во-вторых, воспитатель отслеживает, насколько эффективно он осваивает деятельность по познанию дошкольника. В-третьих, овладев познанием, педагог способен оказать малышу помощь в образовании, основанную на знании особенностей его психического развития.

Представленную систему вузовской подготовки студентов можно модифицировать для системы повышения квалификации работающих педагогов с учетом специфики условий и форм дополнительного профессионально-педагогического образования. Формы и методы подготовки первого этапа можно использовать с работающими воспитателями в неизменном виде; практикум второго этапа — заменить серией модульных семинаров-практикумов, а психолого-диагностическую практику третьего этапа — образовательной стажировкой на базе ДОО, научной организации или организовать в дистанционном формате.

Исследование можно продолжить в направлении дальнейшей экспериментальной апробации форм и методов профессиональной подготовки студентов к деятельности по изучению ребенка, а также разработки диагностического инструментария для оценки уровня развития у них гностических компетенций, осуществляющих эмпирическое понимание малыша в процессе непосредственного взаимодействия с ним.

Литература

1. **Абрамова М. А.** Современные технологии работы с молодежью средствами театрального искусства // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2018. № 1 (2). С. 274–283.
2. **Арпеньева М. Р.** Проблема понимания в современной консультативной психологии // Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф. Е. Василюка: сб. материалов / под ред. В. В. Архангельской, А. А. Голзицкой, Н. В. Кисельниковой, Е. А. Семеновой. М.: Психологический институт РАО, 2018. С. 12–21.
3. **Гаврилова М. Н., Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А.** Связь качества образовательной среды дошкольного учреждения и психического развития ребенка: теоретический обзор // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 433. С. 135–145.
4. **Гогоберидзе А. Г., Головина И. В.** Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых профессиональных образовательных программ // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 38–45.
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. С. 38–49.
6. **Девяткина Т. В.** Новые подходы к построению и реализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) / Т. В. Девяткина и др. // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 17–26.
7. **Деменюк М. А.** Арт-студия «Исцеляющее искусство» как пространство личностного и профессионального развития студентов // Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения высшего образования: интеграция науки и практики образования: материалы IV межрегиональной, с международным участием научно-практической конференции (23 ноября 2017 г.) / сост. О. В. Сысоева. Хабаровск: ДГМУ, 2018. С. 27–30.

8. **Исаева А. Н., Старовойтенко Е. Е.** Метод кино-кейсов в преподавании современной персонологии // Мир психологии: научно-методический журнал. 2016. № 4 (88). С. 177–189.
9. **Кораблева А. А.** Кейс-технология как способ диагностики профессиональных компетенций на экзамене // Педагогическая диагностика. 2017. № 1. С. 28–31.
10. **Лаптева Ю. А., Федорова Н. И.** Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 3. С. 240–249.
11. **Марголис А. А., Сафронова М. А.** Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 5–24.
12. **Ройтблат О. В.** Неформальное образование в системе профессиональной подготовки в условиях системных изменений // Современное научное знание в условиях системных изменений: материалы Второй Национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 155-летию со дня рождения П. А. Столыпина (13–14 апреля 2017 г.). Омск: ОГАУ им. П. А. Столыпина, 2017. С. 38–40.
13. **Санина С. П.** Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 4. С. 41–49. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080405> (дата обращения: 23.10.2020).
14. **Слепцова И. Ф.** Качество дошкольного образования как единство образовательного процесса, условий и результата // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2018. № 1 (83). С. 30–37.
15. **Червонный М. А., Газизов Т. Т., Борисова Е. Е.** Организация педагогической практики студентов на базе центра дополнительного образования // Педагогика. 2017. № 9. С. 103–107.
16. **Шиян И. Б.** Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы / И. Б. Шиян и др. // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2. С. 77–92.
17. Шкалы комплексного мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации / И. Е. Федосова, М. Р. Хайдарпашич. М.: Национальное образование, 2019. 128 с.
18. **Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.** Психология познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя: монография. М.: ИНФРА-М, 2020. 215 с.
19. A'Court B. The art of mindful walking in earthbased art therapy // Environmental expressive therapies: nature-based theory and practice / ed. by A. Kopytin and M. Rugh. New York: Routledge; Taylor & Francis, 2017. P. 123–160.
20. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings / P. L. Slot et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 33. P. 64–76.
21. **Biersteker L.** Center-based early childhood care and education program quality: A South African study / L. Biersteker et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 334–344. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>
22. **Bi Ying Hu.** Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects / Bi Ying Hu et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2017. Vol. 40. P. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>
23. **Broekhuizen M. L.** Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems / M. L. Broekhuizen et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 212–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
24. **Fox J.** Playback NR workbook: guidelines for mastering narrative reticulation. New York: Tusitala Publishing, 2019. 16 p.
25. **Horm D. M.** Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes / D. M. Horm et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 42. P. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.002>
26. **Kopytin A., Rugh M. (eds.)**. Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2017. 280 p.
27. **McNiff S.** Imagination in action: secrets for unleashing creative expression. First edition. Random House (USA), 2015. 256 p.
28. **Vermeer H. J.** Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A MetaAnalysis of International Studies / H. J. Vermeer et al. // International Journal of Early Childhood. 2016. April. Vol. 48. № 1. P. 33–60.

References

1. **Abramova M. A.** Sovremennyye tekhnologii raboty s molodezh'yu sredstvami teatral'nogo iskusstva [Modern technologies of working with young people by the means of theatrical art] // Social'ny'e i Gumanitarnyye Nauki: Teoriya i Praktika [Social and Human Sciences: Theory and Practice]. 2018. №.1 (2). P. 274–283.
2. **Arpen'eva M. R.** Problema ponimaniya v sovremennoj konsul'tativnoj psixologii [The problem of understanding in modern advisory psychology] E'lektronny'j resurs // Mezhdunarodnaya konferenciya po konsul'tativnoj psixologii i psixoterapii, posvyashhennaya pamyati F. E. Vasilyuka / pod. red. V. V. Arxangel'skoj, A. A. Golziczkoj, N. V. Kisel'nikovoj, E. A. Semenovoj [International conference on advisory psychology and psychotherapy, dedicated to the memory of F. E. Vasilyuk: the proceedings of the conference / ed. by V. V. Arkhangel'skaya, A. A. Golzitskaya, N. V. Kiselnikova, E. A. Semenova]. Moscow: Psychological institute RAO, 2018. P. 12–21.
3. **Gavrilova M. N., Veraksa A. N., Buhalenkova D. A.** Svyaz kachestva obrazovatel'noj sredy doshkol'nogo uchrezhdeniya i psixicheskogo razvitiya rebenka: teoreticheskij obzor [Connection between the classroom quality of a pre-school institution and children's outcomes: a theoretical overview] // Vestnik Tomskogo Sudarstvennogo Universiteta [Tomsk State University Bulletin]. 2018. № 433. P. 135–145.
4. **Gogoberidze A. G., Golovina I. V.** Modernizaciya processa podgotovki pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya: markery novy'h professional'ny'h obrazovatel'ny'h programm [Modernization of kindergarten teacher education: markers of new basic professional educational programmes] // Psixologicheskaja Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23. № 1. P. 38–45.
5. **Gogoberidze A. G., Ezopova S. A., Kalabina I. A.** Peterburgskaya model' podgotovki pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. Modernizaciya dlinoyu v vek [St. Petersburg model of the teacher training for pre-school education. The modernization is one century old] // Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie [Modern Preschool Education]. 2018. № 7. P. 38–49.
6. **Devjatkina T. V.** Novyye podxody k postroeniyu i realizacii osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy magistratury po napravleniyu podgotovki «Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Vospitatel') [New approaches to the design and implementation of the basic master's programme in educational psychology (kindergarten teacher)] / T. V. Devjatkina et al. // Psixologicheskaja Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education] 2017. Vol. 22. № 2. P. 17–26.
7. **Demenjuk M. A.** Art-studiya «iscelyayushhee iskusstvo» kak prostranstvo lichnostnogo i professional'nogo razvitiya studentov [The art studio «healing art» as a space for the personal and professional development of students] // Aktual'ny'e problemy psixologo-pedagogicheskogo i mediko-social'nogo soprovozhdeniya vysshego obrazovaniya: integraciya nauki i praktiki obrazovaniya: materialy IV mezhhregional'noj, s mezhdunarodny'm uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii (23 noyabrya 2017 g.). [Actual problems of psychological-pedagogical and medical-social support for higher education: integration of science and educational practice. The proceedings of the IV interregional scientific and practical conference with international participation, 2017, 23d of November]. Khabarovsk: Dal'nevostochnii Gosudarstvenny'j Medical University, 2018. P. 27–30.
8. **Isaeva A. N., Starovojtenko E. E.** Metod kino-kejsov v prepodavanii sovremennoj personologii [The method of film cases in the teaching of modern personology] // Mir Psihologii [World of Psychology]. 2016. № 4 (88). P. 177–189.
9. **Korableva A. A.** Kejs-tehnologiya kak sposob diagnostiki professional'ny'h kompetencij na e'kzamene [Case technology as a way to diagnose professional competencies in an exam] // Pedagogicheskaja Diagnostika [Pedagogical Diagnostics]. 2017. № 1. P. 28–31.
10. **Lapteva Ju. A., Fedorova N. I.** Soderzhatel'ny'e karakteristiki monitoringa psixicheskogo razvitiya detej v usloviyax doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii [Content characteristics of monitoring of mental development in preschoolers] // Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i Obshhestvenny'e Nauki [Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences]. 2019. № 3. P. 240–249.
11. **Margolis A. A., Safronova M. A.** Itogi kompleksnogo proekta po modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (2014–2017) // Psixologicheskaja nauka i obrazovanie [The project of modernization of teacher education in the Russian Federation: outcomes (2014–2017)] // Psixologicheskaja Nauka i Obrazovanie [Psychological science and education]. 2018. Vol. 23. № 1. P. 5–24.
12. **Rojtblat O. V.** Neformal'noe obrazovanie v sisteme professional'noj podgotovki v usloviyax sistemny'x izmenenij [Non-formal education in the system of vocational training in the context of systemic changes] //

Sovremennoe nauchnoe znanie v usloviyax sistemny`x izmenenij: materialy` Vtoroj Nacional`noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem, posvyashhennoj 155-letiyu so dnya rozhdeniya P. A. Stoly`pina (13–14 Aprelya 2017 g.). [Modern scientific knowledge in the context of systemic changes. The proceedings of the Second National Scientific and Practical Conference with international participation dedicated to the 155th anniversary of P. A. Stolypin (2017, April 13–14)]. Omsk: Omsky Gos. Agrarian University named after P. A. Stolypin, 2017. P. 38–40.

13. **Sanina S. P.** Razvitiye kompetencij uchatelya nachal`ny`x klassov v processe resheniya professional`ny`x zadach [Development of primary school teacher's competencies in the process of solving professional tasks] [Elektronnyi resurs] // Psixologicheskaya Nauka i Obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2016. Vol. 8. № 4. P. 41–49. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080405> (accessed: 23.10.2020).

14. **Slepцова I. F.** Kachestvo doshkol`nogo obrazovaniya kak edinstvo obrazovatel`nogo processa, uslovij i rezul`tata [The quality of preschool education as a unity of the educational process, structure and outcome] // Sovremennoe Doshkol`noe Obrazovanie: Teoriya i Praktika [Modern Preschool Education: Theory and Practice]. 2018. № 1 (83). P. 30–37.

15. **Chervonnyj M. A., Gazizov T. T., Borisova E. E.** Organizaciya pedagogicheskoy praktiki studentov na baze centra dopolnitel`nogo obrazovaniya [Organization of higher education institutions students' teaching practice based at the center for supplementary education] // Pedagogika [Pedagogy]. 2017. № 9. P. 103–107.

16. **Shijan I. B.** Aprobaciya shkal ocenki kachestva doshkol`nogo obrazovaniya ECERS-R v detskih sadax goroda Moskvyy` [Approbation of scales of quality assessment of pre-school education (early childhood environment rating scales ECERS-R) in Moscow Kindergartens] / I. B. Shijan et al. // Vestnik Moskovskogo Gorodskogo Pedagogicheskogo Universiteta. Seriya: Pedagogika i Psixologiya [Moscow City University Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology]. 2016. № 2. P. 77–92.

17. Shkaly` kompleksnogo monitoringa kachestva doshkol`nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii / I. E. Fedosova, M. R. Hajdarpashich [Scales of comprehensive monitoring of the quality of preschool education in the Russian Federation]. Moscow: Nacionalnoe obrazovanie, 2019. 128 p.

18. **Uruntaeva G. A., Gosheva E. N.** Psixologiya poznaniya doshkol`nika v professional`no-pedagogicheskoy deyatel`nosti vospitatelya [The psychology of cognition of a preschooler in the professional and educational activities of the educator]. Moscow: INFRA-M Publ., 2020, 215 p.

19. **A`Court B.** The art of mindful walking in earthbased art therapy // Environmental expressive therapies: nature-based theory and practice / ed. by A. Kopytin and M. Rugh. New York: Routledge; Taylor & Francis, 2017. P. 123–160.

20. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings / P. L. Slot et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 33. P. 64–76.

21. **Biersteker L.** Center-based early childhood care and education program quality: A South African study / L. Biersteker et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 334–344. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>

22. **Bi Ying Hu.** Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects / Bi Ying Hu et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2017. Vol. 40. P. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>

23. **Broekhuizen M. L.** Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems / M. L. Broekhuizen et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 212–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>

24. **Fox J.** Playback NR workbook: guidelines for mastering narrative reticulation. New York: Tusitala Publishing, 2019. 16 p.

25. **Horm D. M.** Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes / D. M. Horm et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 42. P. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.002>

26. **Kopytin A., Rugh M. (eds.)**. Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2017. 280 p.

27. **McNiff S.** Imagination in action: secrets for unleashing creative expression. First edition. Random House (USA), 2015. 256 p.

28. **Vermeer H. J.** Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A MetaAnalysis of International Studies / H. J. Vermeer et al. // International Journal of Early Childhood. 2016. April. Vol. 48. № 1. P. 33–60.