

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ:  
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

**Г. А. Урунтаева,**  
ИИДСВ РАО, Москва,  
*lotsman52@mail.ru,*  
**Е. Н. Гошева,**  
ИРО, Мурманск,  
*GoshevaEN@yandex.ru*

В статье представлены концептуальные основы деятельности по познанию ребенка дошкольного возраста воспитателем. Поскольку своеобразие профессионально-педагогической деятельности воспитателя заключается в ее системном строении, а интегральным компонентом данной деятельности выступает взаимодействие воспитателя с ребенком, существенным фактором ее успешного осуществления является познание дошкольника педагогом в условиях образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. Значит, профессиональная деятельность воспитателя имеет исследовательский (гностический и диагностический) характер, а важнейшим ее аспектом является познание малыша. Оно осуществляется в виде деятельности, имеющей структурно-уровневую организацию. Соответственно, деятельность познания включает по аналогии с общепсихологической структурой деятельности ценностно-смысловой, технологический и сквозной, контрольно-оценочный, компоненты. Деятельность познания реализуется воспитателем как научное, в частности диагностическое, исследование, включая такие этапы, как проектировочный, организационный, аналитический и прогностический. Деятельность познания протекает на двух взаимосвязанных уровнях: во-первых, понимания, когда воспитатель познает ребенка в процессе непосредственного взаимодействия с ним, опираясь на гностические компетенции, что помогает ему сформировать образ воспитанника в своем сознании; во-вторых, на уровне целенаправленного изучения малыша как специально организованного исследования, опираясь на диагностические компетенции, что приводит к составлению его целостного возрастного-психологического портрета. Предложенные в статье концептуальные положения позволяют определить пути преодоления профессиональных дефицитов воспитателей в процессе реализации исследовательской профессиональной функции и в осуществлении стратегии индивидуализации образовательной деятельности с воспитанниками в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

*Ключевые слова:* системный и антропологический подходы; воспитатель; гностические и диагностические компетенции; дошкольник; концептуальные основы деятельности воспитателя по познанию ребенка; профессионально-педагогическая деятельность воспитателя; уровни познания ребенка воспитателем.

*Для цитаты:* Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя: концептуальные основы познания дошкольника // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 69–81. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

*Урунтаева Галина Анатольевна*, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва.  
E-mail: [lotsman52@mail.ru](mailto:lotsman52@mail.ru); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3515-4889>

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

E-mail: [GoshevaEN@yandex.ru](mailto:GoshevaEN@yandex.ru); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8405-4230>

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

## PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A PRESCHOOL TEACHER: CONCEPTUAL BASES OF COGNITION OF A PRESCHOOL CHILD

**G. A. Uruntaeva,**  
ISCFE RAO, Moscow,  
*lotsman52@mail.ru,*  
**E. N. Gosheva,**  
IED, Murmansk,  
*GoshevaEN@yandex.ru*

The article presents the conceptual bases of activity on cognition of a preschool child by a preschool teacher. Since the originality of preschool teacher's professionally-pedagogical activity lies in its system structure, and preschool teacher's co-operating with a child is an integral component of this activity, the substantial factor of its successful realization there is cognition of a preschool child by a preschool teacher in the conditions of educational activity in preschool educational organization.

The preschool teacher's professional activity has a research (gnostic and diagnostic) character, and its most important aspect is the cognition of a child. It is carried out in the form of activities having a structural-level organization. This means that, the activity of cognition includes, by analogy with the general psychological structure of activity, value-semantic, technological and cross-cutting, control and evaluation components.

The activity of cognition is realized by a preschool teacher as a scientific, in particular diagnostic, research, in the sequence of design, organizational, analytical and prognostic stages. The activity of cognition proceeds at two interconnected levels: first, understanding, when a preschool teacher cognizes a child in the process of direct co-operating with him, leaning on gnostic competencies, that helps him to form the child's character in his mind. Secondly, at the level of purposeful study of a child as a specially organized research, leaning on diagnostic competencies, that results to the compilation of its integral age-psychological "portrait".

The conceptual provisions proposed in the article allow determining ways of overcoming the preschool teacher's professional deficits in the process of implementing a research professional function and in implementing the strategy of individualizing educational activities with preschool children in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

*Keywords:* system and anthropological approaches; preschool teacher; gnostic and diagnostic competencies; preschooler; conceptual bases of preschool teacher's activities of cognition of the child; preschool teacher's professional and pedagogical activity; levels of cognition of a child by a preschool teacher.

*For citation:* Uruntaeva G. A., Gosheva E. N. Professional-pedagogical activity of a preschool teacher: conceptual bases of cognition of a preschool child // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 69–81. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.06

*Uruntaeva Galina Anatolyevna,* Doctor of Psychological Sciences, Professor, 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: <https://orcid.org/0000-0003-3515-4889>

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

E-mail: *GoshevaEN@yandex.ru*; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8405-4230>

## Введение

Система дошкольного образования направлена на возрождение представлений о целостном (системном) объекте профессионально-педагогической деятельности — человеке как субъекте образования, гуманистических традиций, идей педагогической и психологической антропологии, утверждающих ценность его личности. Процесс гуманизации, реализации идей личностно-ориентированного образования и субъект-субъектного педагогического взаимодействия обращает воспитателя к личности ребенка, к необходимости учитывать возрастную и индивидуальную специфику развития воспитанника как целостного процесса [8; 17; 18; 20; 21]. Таким образом, профессия педагога, как указывает А. Найбауэр, проходит своеобразный «этап преобразования», характеризующийся расширением профессиональных функций, появлением новых направлений в его профессиональной деятельности и активным внедрением в эту деятельность инновационных педагогических технологий и дидактических средств обучения [7: с. 86]. Характер педагогической деятельности все более определяется нацеленностью на развитие личности и творческой индивидуальности ребенка, тем самым выдвигая на первый план исследовательскую (гностическую и диагностическую) функцию этой деятельности, вопросы познания его воспитателем. Значение исследовательской функции в последние годы возрастает в связи с существенной трансформацией современного дошкольного детства, в особенности в аспекте взаимодействия ребенка с родителями как компонента социальной ситуации развития [8; 11; 13; 19]. Ориентация родителей на собственное развитие привела к снижению ответственности части из них за воспитание детей, к перекладыванию родительских обязанностей на дошкольную образовательную организацию (ДОО) [6; 12]. Вследствие данных изменений возникла необходимость компенсации педагогами ДОО недостатков в трансляции позитивных моделей поведения детям, в усилении индивидуализации образовательной деятельности, что невозможно без познания ребенка с помощью

педагогической диагностики, выступающей одним из требований федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)<sup>1</sup>.

Однако в профессионально-педагогической деятельности воспитателя сохраняется ряд существенных противоречий, а именно:

1) между необходимостью следовать гностическому, прогнозирующему, созидательному характеру этой деятельности и возможностью его реализации в образовательной деятельности ДОО;

2) между необходимостью осуществлять исследовательскую, направленную на познание педагогом предмета его деятельности — дошкольника, как ведущую функцию профессиональной деятельности и уровнем ее владения воспитателем;

3) между необходимостью индивидуализации образования и связанной с ней оценкой индивидуального развития малыша и наличием у педагога компетенций, реализующих стратегии, средства и методы такой оценки;

4) между необходимостью воспитателя оценивать освоенность собственной деятельности по познанию ребенка с целью ее дальнейшего совершенствования и отсутствием единого подхода к характеристике ее структуры и осуществляющих ее компетенций.

Воспитатели, как отмечают специалисты, испытывают существенные трудности в сфере познания дошкольника (А. Ф. Ануфриев, Т. А. Будже, С. А. Езопова, С. Н. Костромина, О. В. Солнцева и др.). Эти трудности рассматриваются в различных аспектах. П. Л. Лепе и Т. А. Никитина выявили их у педагогов при разработке целевого раздела примерной основной образовательной программы ДОО, предложенной на основе ФГОС ДО [5: с. 109], Т. А. Будже и О. А. Скоролупова — при разработке и реализации мониторинга внутренней оценки качества дошкольного образования

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. М.: Просвещение, 2014. С. 83–84.

в аспекте оценки усвоения воспитанниками образовательной программы в частности [2; 14]. Наше исследование позволило выделить четыре вида проблем изучения детей воспитателем, отражающих типичные затруднения на каждом из его этапов, как при планировании, проведении, анализе полученных данных, так и при их использовании для оказания помощи ребенку [15]. Разрешение указанных противоречий в профессионально-педагогической деятельности воспитателя и преодоление отмеченных в ней трудностей видится в определении концептуальных основ деятельности по познанию дошкольника воспитателем в условиях образовательной деятельности ДОО.

### Результаты исследования

Интегральной идеей в определении концептуальных основ рассматриваемой деятельности явилось представление о ней как о системном строении профессионально-педагогической деятельности воспитателя, базирующемся на системном принципе, в основании которого лежат идеи и концепции Б. Ф. Ломова и его последователей. Важным условием успешного осуществления такой деятельности является познание педагогом как субъектом профессиональной деятельности ее предмета — дошкольника — в условиях образовательной деятельности в ДОО. Воспитатель познает маленького человека в практических, а не научных целях, т. е. для реализации образовательной деятельности с опорой на знание его индивидуальности, оказания ему помощи в психическом развитии и родителям в его воспитании, для преодоления возникающих проблем в процессе его образования. Интегральную идею образует общее концептуальное положение, которое конкретизируется в ряде частных.

Общее концептуальное положение выражается в следующем: познание дошкольника воспитателем является одним из ведущих аспектов его профессиональной деятельности, имеющей исследовательский (гностический и диагностический) характер. Оно осуществляется в форме деятельности, отражая

отношение педагога к ребенку одновременно и как к ее предмету, и как к равноправному субъекту образовательной деятельности в соответствии с антропологическим подходом в образовании. Деятельность воспитателя по познанию дошкольника является целостной системой. В соответствии со спецификой системного подхода она включает взаимосвязанные между собой структурные компоненты, интегральным среди которых выступает взаимодействие субъектов данной деятельности (педагога и ребенка) и является, в свою очередь, частью системы более высокого порядка — профессионально-педагогической деятельности. Данное положение конкретизируется также в следующих частных представлениях о познании дошкольника воспитателем как виде деятельности. Эта деятельность 1) осуществляется поэтапно как научное, в частности диагностическое, исследование; 2) имеет структурно-уровневую организацию и обеспечивает получение информации об индивидуальном развитии ребенка на двух уровнях познания с помощью двух видов компетенций — понимания (гностические компетенции) и целенаправленного изучения (диагностические компетенции); 3) протекает в специфических условиях организации образовательной деятельности в ДОО и опирается на использование адекватных этим условиям стратегий и методов. Общая структура деятельности по познанию ребенка как системы представлена на рисунке 1.

Интегральная идея о своеобразии профессионально-педагогической деятельности воспитателя, которое заключается в необходимости ее осуществлять исходя из знания индивидуально-психологических особенностей ребенка, формировалась также под влиянием антропологического подхода в отечественной психолого-педагогической науке, который требовал познания внутреннего мира человека в его целостности, в неделимости его телесной и духовной природы, во взаимодействии биологических и социальных условий психического развития, наследственных, врожденных и приобретенных качеств в целях его всестороннего воспитания. Достижение этой цели предполагало опору



Рис. 1. Система деятельности воспитателя по познанию дошкольника

в профессиональной деятельности воспитателя на знание природы человека, законов его психического развития.

Можно отметить, что ядром этой деятельности, по мнению ряда исследователей (Е. А. Климов, В. Л. Ситников, Д. В. Ронзин и др.), является наличие в профессиональном сознании педагога имплицитного (неявного) образа ребенка, складывающегося в непосредственном общении с ним и требующего из-за постоянного изменения ситуаций общения и поведения малыша корректировки благодаря специально организованному изучению. Данная особенность определяет отнесение профессионально-педагогической деятельности воспитателя к гностически-преобразующим, а познание ребенка, протекающее на уровнях понимания и целенаправленного изучения, делает важным аспектом этой деятельности. Фокусировка на взаимосвязи гностического и преобразующего характера педагогической деятельности чрезвычайно важна в связи с необходимостью достижения ее цели — обеспечения всестороннего развития детей. Профессия

педагога (педагога-психолога) находится в особом положении среди социономических профессий, так как выполняет важнейшую социальную функцию — введение ребенка в мир человеческой культуры, приобщение его к опыту человечества как фактору развития личности. Преобразующий характер деятельности педагога требует от него непрерывного профессионального развития и творчества, поиска наилучших решений педагогических задач.

Системный подход может принимать, как указывает В. А. Барабанщиков, различные формы в зависимости от решаемых в научном исследовании задач, поэтому в его рамках выделяют различные направления, среди которых — структурно-уровневое<sup>2</sup>. Системный подход широко применяется в исследова-

<sup>2</sup> Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // Идея системности в современной психологии: монография / [К. А. Абульханова и др.]; под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 13.

нии как общей структуры деятельности (А. Н. Леонтьев), так и в изучении различных видов профессиональной деятельности (Б. Ф. Ломов, Е. С. Романова, Т. И. Ильина, А. В. Карпов, Н. В. Кузьмина, С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова, Б. Н. Рыжов и др.). Опора на структурно-уровневое направление системного подхода позволила выделить и описать структуру деятельности по познанию ребенка воспитателем и уровни ее реализации, которые будут рассмотрены ниже.

Традиционно профессионально-педагогическая деятельность учителя и воспитателя рассматривалась в структурно-функциональном, а в последнее время — в компетентностном подходе. В структурно-функциональном подходе как один из ее аспектов изучались профессиональные функции педагога, которые рассматривались как отдельные единицы его трудовой деятельности. Они определяли основные направления и содержание, профессиональные обязанности педагога (Л. В. Поздняк, Л. Г. Семушина, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков и др.). В настоящее время структурно-функциональный подход сохраняет свою актуальность. Учитывая его, разработчики профессионального стандарта «Педагог» выделили обобщенные и конкретизированные трудовые функции. Например, для выполнения трудовой функции «развивающая деятельность» необходимо осуществлять такие трудовые действия, как проведение наблюдений за детьми и использование специальных методов диагностики уровня их развития. Данная функция требует умения составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося<sup>3</sup>.

В структурно-функциональном подходе сложились две позиции к познанию ребенка воспитателем как аспекту его деятельности. С одной стороны, оно анализируется

как условие успешного ее выполнения в целом и отдельных функций в частности, например как аспект психолого-педагогической подготовки воспитателя, позволяющий реализовывать операциональный состав любой профессиональной функции (Л. В. Поздняк, Л. Г. Семушина и др.). С другой стороны, оно рассматривается как самостоятельная функция, например диагностическая (В. И. Логинова, И. В. Тараскина и др.), или как функция, которая включается в какой-либо из компонентов педагогической деятельности, например в гностический (Н. В. Кузьмина и др.), в исследовательский (Е. А. Панько, А. И. Щербаков и др.), в развивающий (профессиональный стандарт «Педагог»). Но более правомерно познание малыша отнести к исследовательской функции, содержащей гностический и диагностический аспекты в соответствии с двумя его уровнями.

В рамках компетентностного подхода профессионально-педагогическая деятельность рассматривается с опорой на термины «компетенция» и «компетентность». Компетентность — это интегральная личностная характеристика педагога-воспитателя, включающая совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, отвечающих задачам дошкольного образования (И. Н. Асаева, Л. Н. Атнахова, Ф. А. Байбанова, М. В. Кирилина, А. А. Нестерова, Т. А. Сваталова, О. Г. Чугайнова и др.). Познание ребенка в этом подходе рассматривается как самостоятельная компетенция или входящая в какую-то из них. Так, А. Г. Гогоберидзе и О. В. Солнцева понимают профессиональную деятельность воспитателя как деятельность по решению задач, которые характеризуют базовую компетентность современного педагога. Среди них есть задача «видеть ребенка в образовательном процессе»<sup>4</sup>.

Итак, профессионально-педагогическая деятельность воспитателя, в последнее время превращаясь в процесс решения профессионально-педагогических задач, базируется

<sup>3</sup> 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. 27–28.

<sup>4</sup> Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2014. С. 130.

на реализации исследовательской (гностической и диагностической) функции в совокупности соответствующих компетенций как одной из ведущих в деятельности педагога, пронизывающей все ее этапы. Основу исследовательской функции составляют интерес воспитателя к духовному миру дошкольника, социально-психологическая наблюдательность, знание законов психического развития. Осуществление этой функции дает педагогу возможность целостно и объективно познавать предмет своей деятельности, помогает увидеть проявления психических процессов, обнаружить мотивы поведения ребенка, понять взаимоотношения ребят в детском коллективе, изучить семейную микросреду, проанализировать опыт коллег. Информация о малыше, получаемая педагогом в процессе его познания, позволяет грамотно планировать и эффективно применять стратегию индивидуализации образовательной деятельности, адекватно оценивать качество педагогических воздействий на ребят и созданных для их развития условий в детской группе.

Благоприятной почвой для познания дошкольника воспитателем оказываются особенности организации педагогом образовательной деятельности с детьми в ДОО. Эти особенности определяются тем, что современная ДОО, являясь институтом социализации и индивидуализации развития личности, способствует естественному развитию ребенка, построенному на целостном представлении о нем, его возрастных и поведенческих особенностях, индивидуальных траекториях развития. Образовательная деятельность, направленная на организацию жизнедеятельности малыша в целом, осуществляется в процессе различных детских видов деятельности. При этом приоритет отдается совместной партнерской деятельности взрослого с ребятами и детей между собой, при этом учитывается возможность интеграции образовательных областей и влияния на ребенка развивающей предметно-пространственной среды, организации детского досуга в праздничные и выходные дни за пределами ДОО. Таким образом, специфику профессиональной деятельности воспитателя отличают следующие черты: 1) особая позиция педагога как партнера в совместной деятельности с детьми,

что обусловлено личностно ориентированным, развивающим характером современного дошкольного образования, в центре которого находится ребенок в совокупности своих возрастных психофизиологических и индивидуальных особенностей; 2) особые условия ее реализации, которые определяются спецификой дошкольного образования, отличного от школьного как по содержанию, так и по организации образовательной деятельности с воспитанниками; 3) особая специфика ее построения в целях руководства детскими видами деятельности, как игра, экспериментирование, конструирование, рисование и т. д. [1; 3; 4; 10].

Структура деятельности по познанию дошкольника воспитателем по аналогии с общепсихологической структурой деятельности включает: ценностно-смысловой компонент, определяющий этические позиции и цели познания ребенка; технологический компонент, осуществляющий познание; сквозной, контрольно-оценочный компонент, обеспечивающий эффективность познания в целом и на каждом из его этапов в отдельности.

Ценностно-смысловой контекст дошкольной психологии и педагогики, а значит, профессионально-педагогической деятельности воспитателя, и соответственно, деятельности по познанию ребенка определялся антропологическим подходом и связанными с ним гуманистическими идеями, которые складывались в отечественном образовании в XIX в. Гуманистическая традиция сохраняется на протяжении всей истории отечественного дошкольного образования, лежит в основе его реформирования от 80-х гг. XX в. до настоящего времени, закрепляясь в его нормативных документах от Концепции дошкольного воспитания (1989) до ФГОС ДО (2013). Она утверждает самоценность детства; отстаивает личностно ориентированный характер образования, индивидуализацию образования; нацеливает образование на развитие целостности, индивидуальности, самобытности детской личности.

Наиболее полно идею самоценности дошкольного детства, а также логику образовательного процесса в ДОО и исследовательскому характеру профессионально-педагогической деятельности воспитателя, а значит, и своеобразию познания ребенка соответствует

целостное представление о малыше, учитывающие психологическую специфику и характеристики этого возраста, идею целостности жизнедеятельности малыша в семье, ДОО и в свободных видах детской деятельности, а также представление об индивидуальных траекториях развития и особенностях поведения ребят (Л. А. Венгер, Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Я. И. Ковальчук, Я. Л. Коломинский, А. А. Люблинская, Е. И. Панько и др.). Методологической основой целостного (системного) познания дошкольника воспитателем служит сложившийся в отечественной детской психологии и психолого-педагогической диагностике возрастной подход к анализу психического развития ребенка, определяющий характер его целей, задач, показателей, совокупность принципов исследования (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Такой подход нацеливает на написание возрастнo-психологической характеристики, или психологического портрета, ребенка. В основе его составления лежит анализ трех показателей: 1) своеобразия социальной ситуации развития или сферы общения ребенка со взрослым и товарищами в семье, ДОО и т. д.; 2) уровня развития ведущей и специфических для данного возраста детских видов деятельности; 3) преобразований в важных областях психического развития, характерных для определенного возрастного этапа. Создание портрета предполагает также анализ предшествующих этапов психического развития ребенка и его общей динамики<sup>5</sup>. Его составление выступает результатом познания ребенка благодаря сочетанию возможностей двух подходов к диагностике: количественного (номотетического) и качественного (идеографического) при ведущей роли последнего. Целостный (системный) подход в психологии и педагогике позволяет преодолеть сохраняющийся «дефицит целостного знания о человеке, концептуальных представлений

о том, что происходит с человеком вообще и с конкретным человеком в частности» [9: с. 22].

Можно отметить, что ведущими стратегиями целостного (системного) познания дошкольника воспитателем являются наблюдение и составление его психолого-педагогической характеристики с целью разработать на основе полученных знаний о ребенке рекомендаций для оказания ему помощи, индивидуализации его образования. Обе стратегии содержат предварительно разработанные схемы процесса познания, в которых определены его цели и соответствующая им система критериев и показателей психического развития дошкольника для фиксации и анализа. Наблюдение в виде карты развития ребенка с помощью содержащейся в ней категориальной сетки показателей задает путь формально-логического анализа информации о психологических особенностях малыша в рамках количественного подхода. Составление психолого-педагогической характеристики ребенка позволяет собрать о нем достаточно полные и объективные данные благодаря учету в процессе ее написания требований сразу двух подходов к изучению дошкольника — номотетического, нацеленного на количественную оценку достижений малыша, и идеографического, предполагающего подробное качественное описание его индивидуальности [15]. Дальнейшее совершенствование обеих стратегий познания может быть связано с дополнением схем их реализации разделом, описывающим диагностический инструментарий для изучения малыша, что позволило бы, с одной стороны, исследовать психологические особенности ребенка, не поддающиеся непосредственному наблюдению, а с другой стороны, сохранить естественное течение образовательной деятельности в ДОО. Таким условиям соответствуют педагогические проблемные ситуации [15].

Технологический компонент деятельности по познанию дошкольника строится как научное исследование, в частности диагностическое, включая четыре последовательных этапа: построение программы исследования в совокупности постановки его целей и задач, выбора стратегии и конкретных методов; проведение изучения по разработанному

<sup>5</sup> Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие / Г. В. Бурменская и др. 2-е изд., расшир. М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2007. С. 33.



плану; оформление его результатов, контроль за их адекватностью; определение дальнейшего использования полученных о ребенке данных, выбор на их основе форм образовательной работы с ним.

Специфика познания дошкольника воспитателем заключается в том, что педагог в своей практической деятельности осуществляет его, переходя от уровня эмпирического понимания малыша к его целенаправленному изучению для достижения объективности (Я. Л. Коломинский, О. В. Клыпа, А. А. Реан, Р. Д. Соколов и др.). На уровне эмпирического понимания воспитатель познает ребенка в процессе непосредственного взаимодействия с ним, что позволяет педагогу сформировать его образ в своем сознании. На уровне целенаправленного изучения воспитатель организует специальное исследование с помощью научных методов, в том числе и диагностических, что помогает уточнить имеющийся образ дошкольника, составить на основе полученных данных его возрастно-психологический портрет как целостное описание специфики его психического развития. Оба уровня познания ребенка взаимосвязаны и взаимодополняемы, поскольку изучение существенно влияет на понимание малыша педагогом. Но если уровень изучения всегда строится в последовательности четырех этапов научного исследования, то на уровне понимания этапы могут быть свернуты. И все-таки осознание недостаточности знаний о дошкольнике на уровне понимания с помощью гностических компетенций стимулирует разворачивание его познания на уровне изучения с опорой на диагностические. Педагог, решая гностическую задачу, приходит к представлению о психологических особенностях ребенка, а решая диагностическую, — к возможности сформулировать диагноз.

Содержательно-структурную организацию этих двух видов компетенций в соответствии с общепсихологической структурой деятельности образуют четыре составляющих:

1) мотивационно-ценностная и эмоционально-оценочная: выполняют функцию реализации ценностно-смыслового аспекта деятельности по познанию ребенка, опираясь на принятие его как ценности, на эмпатию,

уважение к нему, интерес к его духовному миру;

2) теоретическая: содержит систему научных психологических знаний о специфике профессиональной деятельности педагога, критериях развития в дошкольном детстве, этапах познания как научного исследования, ведущих стратегиях изучения дошкольника, подходах к диагностике и т. д., которые лежат в основе практической психологической работы. Эта составляющая служит научной основой для познания индивидуальности ребенка;

3) операционально-техническая составляющая гностических и диагностических компетенций различна по структуре. Структура диагностических компетенций развернута, четко повторяет четыре этапа научного исследования, в том числе диагностического; структура гностических компетенций, в основе которой лежит процесс непосредственного, часто спонтанно складывающегося общения воспитателя с ребенком, строго не следует указанным этапам. Функция этой составляющей заключается в проведении процесса адекватного восприятия и изучения дошкольника от его планирования, выбора способов реализации, реального осуществления, контроля за его ходом, а также определения условий для дальнейшего психического развития ребенка и педагогической деятельности;

4) рефлексивная: предполагает определенный уровень знаний педагога в сфере психологии, умения анализировать уровень и динамику развития двух видов компетенций, свое отношение к применению вариантов диагностики в педагогической деятельности, направления саморазвития и самообразования в области познания малыша. Ее функция состоит в анализе собственной деятельности по пониманию и изучению ребенка в совокупности всех ее компонентов.

Мотивационно-ценностная и эмоционально-оценочная, теоретическая, рефлексивная составляющие двух видов компетенций, будучи сквозными, объединяют и стимулируют совместную работу по познанию дошкольника, затрагивая и операционально-техническую составляющую. Все четыре составляющие гностических и диагностических компетенций, тесно взаимодействуя друг с другом,

способствуют достижению адекватности, объективности понимания и изучения внутреннего мира и личности ребенка, представления о специфике его психического развития. Кроме того, рассматриваемые компетенции, входя в структуру профессиональной компетентности воспитателя, помогают установить между собой взаимосвязи всех его педагогических компетенций, а значит, помогают педагогу совершенствовать управление образовательным процессом.

Для выяснения состава операционально-технического компонента гностических компетенций обратимся к подходам, анализирующим социально-перцептивные способности педагога, педагогическую социальную перцепцию. Несмотря на многообразные определения этих понятий, центральным моментом в их содержании является направленность педагога на понимание по внешним проявлениям ребенка его внутреннего мира, мотивов поведения, возрастных и индивидуальных особенностей, которое складывается в процессе взаимодействия и общения с малышом в образовательной деятельности (А. А. Бодалев, О. В. Клыпа, С. В. Кондратьева, А. А. Реан, М. И. Станкин и др.). Таким образом, гностические компетенции следует отнести к социально-перцептивным, позволяющим воспитателю воспринять дошкольника с различных сторон и поэтому адекватно оценить его субъектные проявления, личность и индивидуальность; сделать прогноз о его возможных реакциях на ситуации и учитывать полученные знания в образовательной деятельности. Представим структуру операционально-технического компонента гностических компетенций как иерархию частных компетенций, которые позволяют:

- выявить по невербальным проявлениям отдельные признаки психических свойств дошкольника, а затем установить связи и отношения между этими признаками, поведением и деятельностью ребенка;

- понять мотивы, цели действий и поступков малыша, их соотношение и дифференциацию, предсказать дальнейшую его активность;

- определить систему ведущих качеств личности и эмоционально-волевой сферы воспитанника;

- рассмотреть возрастные и индивидуальные особенности ребенка, его индивидуальность;

- установить характер межличностных отношений внутри детской группы, эмоциональное благополучие каждого малыша;

- оценить образовательные достижения дошкольника в разных детских видах деятельности;

- увидеть скрытые ресурсы развития ребенка, зону его ближайшего развития.

Чтобы определить состав операционально-технического компонента диагностических компетенций, обратимся к подходам, анализирующим содержание и структуру диагностического процесса как психолога, так и педагога. Исследователи ориентируются на традиционную структуру научного исследования, аналогичную четырем этапам мыслительного процесса (Л. Н. Давыдова, П. Е. Решетников, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, В. В. Швагер, Н. И. Шевандрин и др.). Структура операционально-технического компонента диагностических компетенций включает следующие основные четыре составляющие:

- а) проектировочная: определение аппарата, стратегии и тактики исследования на основе анализа полученного запроса или результатов собственного предварительного наблюдения за ребенком в соответствии с выбранным номотетическим, идеографическим или комплексным подходом;

- б) содержательно-организационная: проведение исследования от момента начала обследования ребенка до проверки гипотез с помощью применения диагностического инструментария, формулирования первоначальных выводов;

- в) аналитико-результативная: всесторонний анализ и обобщение всей полученной информации о ребенке с точки зрения заранее определенных критериев, т. е. осуществление количественного и качественного анализа, а также интерпретации результатов, для подтверждения правильности которых используются примеры из протоколов обследования. Данная составляющая предполагает выбор подходящей формы для предоставления результатов, формулирование окончательных выводов и их сопоставление с ранее сделанными выводами;

г) прогностическая: проектирование прогноза дальнейшего хода развития изучаемого ребенка и в соответствии с этим прогнозом внесение изменений в планирование образовательной деятельности, а при необходимости и разработка индивидуального образовательного маршрута, коррекционно-развивающей программы, педагогических рекомендаций родителям и педагогам для работы с малышом и др.

Сквозной, контрольно-оценочный, компонент деятельности по познанию дошкольника представлен в виде структурно-функциональной, критериальной модели контроля и оценки этой деятельности. Данный компонент позволяет воспитателю осуществить рефлексию собственной деятельности, которая «заключается в обнаружении и обретении целостности собственных знаний», в том числе и о ребенке [16: с. 33]. Структура модели, опирающаяся на представление о процессах контроля и оценки за реализацией познания ребенка, состоит из двух взаимосвязанных блоков: содержательно-процессуального и операционально-технологического.

В первом блоке модели представлены критерии, с помощью которых оцениваются полученные о ребенке данные, а также показатели для каждого критерия, построенные с учетом четырех этапов его изучения. К критериям относятся позиция воспитателя во взаимодействии с дошкольником; «целостность» составленного его возрастнопсихологического портрета; качество выводов и рекомендаций, наличие прогноза о дальнейшем развитии малыша. Критерии охватывают большинство требований к составлению итогового текста или заключения о результатах обследования, в том числе содержат описание характерных ошибок и трудностей при его подготовке. Таким образом, критерии помогают педагогу оценить, адекватен ли анализ информации о ребенке, объективна ли эта информация. Во втором блоке модели на каждом этапе изучения определены способы оценки информации о дошкольнике в соответствии с предложенными в первом блоке критериями. К способам оценки итогового текста или данных о малыше относятся: 1) сравнение с критерием, 2) уточнение,

соответствует ли текст критерию по специально разработанным вопросам; 3) отнесение его к одному из трех уровней, отвечающих требованиям критерия. При этом информация о ребенке анализируется на всех этапах ее получения для большего понимания ребенка [15].

## Выводы

1. Предложенные концептуальные основы познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя основываются на представлении о ее системном, исследовательском (гностическом и диагностическом) характере, о ведущей роли познания ребенка в осуществлении этой деятельности.

2. Педагог дошкольного образования познает маленького человека на двух уровнях — понимания (гностические компетенции) и целенаправленного изучения (диагностические компетенции) в форме деятельности по познанию в целях оказания помощи ребенку в психическом развитии и родителям в его воспитании.

3. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя имеет структурно-уровневую организацию, включающую ценностно-смысловую, технологический и сквозной, контрольно-оценочный компоненты.

## Заключение

Делая общее заключение, можно указать на необходимость разработки концептуальных основ системы профессиональной вузовской подготовки студентов — будущих воспитателей, педагогов-психологов к освоению деятельности по познанию дошкольника, так как в практике профессионально-педагогического образования отмечается существенный дефицит практико-ориентированных подходов в обучении студентов познанию ребенка. Заметим, что система вузовской подготовки должна базироваться на рассмотренных представлениях о деятельности по познанию дошкольника воспитателем.

## Литература

1. **Асмолов А., Кудрявцев В.** Детство ради настоящего и будущего // Обруч. 2017. № 4. С. 5–7.
2. **Будже Т. А.** Педагогическая диагностика как инструмент моделирования и оценки эффективности образовательной деятельности с дошкольниками // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10. С. 40–49.
3. **Бутусова Т.** Ценностные ориентиры дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 81–87.
4. **Ежкова Н.** Индивидуальность ребенка в образовательном процессе дошкольных организаций // Дошкольное воспитание. 2017. № 6. С. 86–89.
5. **Лепе П. Л., Никитина Т. А.** Типичные ошибки при разработке основных образовательных программ дошкольного образования в рамках современных требований // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10. С. 106–112.
6. **Найбауэр А.** Какие они — дошкольники XXI века? Краткий обзор материалов современных исследований // Дошкольное воспитание. 2018. № 3. С. 62–67.
7. **Найбауэр А.** Что мы упускаем из нашей профессии? // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 85–91.
8. **Ничипоренко Л. К., Яфизова Р. И., Агарова А. Н.** Исследовательские детерминанты в социальном конструировании современного детства // Современное дошкольное образование. 2018. № 6. С. 50–61.
9. **Пичугина В. К., Сериков В. В.** Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–30.
10. **Слепцова И.** Индивидуализация и социализация как инновация ФГОС ДО и результат дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 5. С. 84–92.
11. **Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.** Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 42–53.
12. **Собкин В. С., Халутина Ю. А.** Отношение родителей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения // Современное дошкольное образование. 2018. № 1 (83). С. 6–18.
13. **Солнцева О., Езопова С.** Практика воспитания дошкольников в изменяющейся социокультурной ситуации // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 74–80.
14. **Скоролупова О.** Качество дошкольного образования. Что и как оценивать в наступающем учебном году // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2018. № 8. С. 15–20.
15. **Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.** Психология познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя: монография. М.: ИНФРА-М, 2020. 215 с.
16. **Фроловская М. Н.** Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. 2016. № 6. С. 26–34.
17. **Barnett W. S., Hustedt J. T.** Preschool: The Most important grade // Educational Leadership. 2003. Vol. 60. № 7. P. 54–57.
18. **Naan A., Hoofs E., Leseman P.** Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills // School effectiveness and school improvement. 2013. № 24. P. 177–194. DOI:10.1080/09243453.2012.749792
19. **Media and young minds.** AAP Council on Communications and Media // Pediatrics. 2016. № 138 (5). e20162591.
20. **Slot P. L.** 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. **Yamamoto Y., Li J.** What makes a highquality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views // Early Childhood Research Quarterly. 2012. Vol. 27. Issue 2. P. 306–315.

## References

1. **Asmolov A., Kudryavtsev V.** Detstvo radi nastoyashhego i budushhego [Childhood for the sake of the present and the future] // Obruch. 2017. №. 4. P. 5–7.
2. **Budzhe T. A.** Pedagogicheskaya diagnostika kak instrument modelirovaniya i ocenki e'ffektivnosti obrazovatel'noj deyatel'nosti s doshkol'nikami [Pedagogical diagnostics as a tool for modeling and evaluating

- the effectiveness of educational activities with preschoolers] // Kindergarten: theory and practice. 2016. № 10. P. 40–49.
3. **Butusova T.** Cennostny`e orientiry` doshkol`nogo obrazovaniya [Value orientations of preschool education] // Preschool education. 2019. № 10. P. 81–87.
  4. **Ezhkova N.** Individual`nost` rebenka v obrazovatel`nom processe doshkol`ny`x organizacij [The individuality of the child in the educational process of preschool organizations] // Preschool education. 2017. № 6. P. 86–89.
  5. **Lepe P. L., Nikitina T. A.** Tipichny`e oshibki pri razrabotke osnovny`x obrazovatel`ny`x programm doshkol`nogo obrazovaniya v ramkax sovremenny`x trebovanij [Typical mistakes in the development of the main educational programs of preschool education in the framework of modern requirements] // Kindergarten: theory and practice. 2016. № 10. P. 106–112.
  6. **Naybauer A.** Kakie oni — doshkol`niki XXI veka? Kratkij obzor materialov sovremenny`x issledovaniy [What are they — preschool children of the XXI century? A brief review of materials of modern research] // Preschool education. 2018. № 3. P. 62–67.
  7. **Naybauer A.** Chto my` upuskaem iz nashej professii? [What are we missing from our profession?] // Preschool education. 2018. № 6. P. 85–91.
  8. **Nichiporenko L. K., Yafizova R. I., Atarova A. N.** Issledovatel`skie determinanty` v social`nom konstruirovanii sovremennogo detstva [Research determinants in the social construction of modern childhood] // Modern preschool education. 2018. № 6. P. 50–61.
  9. **Pichugina V. K., Serikov V. V.** Gumanitarnaya paradigma kak perspektiva preodoleniya metodologicheskogo krizisa v pedagogike [The humanitarian paradigm as the prospect of overcoming the methodological crisis in pedagogy] // Pedagogika. 2016. № 1. P. 19–30.
  10. **Sleptsova I.** Individualizatsiya i socializatsiya kak innovatsiya FGOS DO i rezul`tat doshkol`nogo obrazovaniya [Individualization and socialization as an innovation of the Federal State Educational Standard and the result of preschool education] // Preschool education. 2018. № 5. P. 84–92.
  11. **Smirnova E.O., Matushkina N. Yu., Smirnova S. Yu.** Virtual`naya real`nost` v rannem i doshkol`nom detstve [Virtual reality in early and preschool childhood] // Psychological science and education. 2018. Vol. 23. № 3. P. 42–53.
  12. **Sobkin V. S., Khalutina Yu. A.** Otnoshenie roditelej doshkol`nogo vozrasta k obrazovatel`nomu procesu v detskom sadu: udovletvorennost`, ocenka kachestva i e`ffektivnosti obucheniya [Attitude of parents of preschool children to the educational process in the kindergarten: satisfaction, assessment of the quality and effectiveness of education] // Modern preschool education. 2018. № 1 (83). P. 6–18.
  13. **Solntseva O., Ezopova S.** Praktika vospitaniya doshkol`nikov v izmenyayushhejsya sociokul`turnoj situacii [The practice of educating preschoolers in a changing sociocultural situation] // Preschool education. 2019. № 10. P. 74–80.
  14. **Skorolupova O.** Kachestvo doshkol`nogo obrazovaniya. Chto i kak ocenivat` v nastupayushhem uchebnom godu [The quality of preschool education. What and how do they evaluate in the coming academic year] // Handbook of the senior preschool teacher of a preschool institution. 2018. № 8. P. 15–20.
  15. **Uruntaeva G. A., Gosheva E. N.** Psixologiya poznaniya doshkol`nika v professional`no-pedagogicheskoy deyatel`nosti vospitatelya [Psychology of cognition of a preschooler in the professional and educational activities of the preschool teacher: monograph]. Moscow: INFRA-M Publ., 2020. 215 p.
  16. **Frolovskaya M. N.** Pedagogicheskoe obrazovanie v germeneyticheskom kruge [Pedagogical education in the hermeneutic circle] // Pedagogy. 2016. № 6. P. 26–34.
  17. **Barnett W. S., Hustedt J.T.** Preschool: The Most Important Grade // Educational Leadership. 2003. Vol. 60. № 7. P. 54–57.
  18. **Haan A., Hoops E., Leseman P.** Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills // School effectiveness and school improvement. 2013. № 24. P. 177–194. DOI:10.1080/09243453.2012.749792
  19. Media and young minds. AAP Council on Communications and Media // Pediatrics. 2016. № 138 (5). e20162591.
  20. **Slot P. L.** 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. **Yamamoto Y., Li J.** What makes a highquality preschool? Similarities and differences between Chinese immigrant and European American parents' views // Early Childhood Research Quarterly. 2012. Vol. 27. Issue 2. P. 306–315.