

Цели и ценности профессиональной деятельности американских и российских дошкольных педагогов¹

О. Л. Чернова*,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологических проблем подготовки педагогов Московского городского психолого-педагогического университета

В статье приведены данные пилотажного сравнительного исследования представлений американских и российских воспитателей детских садов о целях и ценностях их профессиональной деятельности. Результаты свидетельствуют о существенных различиях между американскими и российскими педагогами как в соотношении между ценностями и целями собственной деятельности, так и в расстановке приоритетов, в восприятии социальной ситуации. Обнаружено наличие принципиального разрыва между ценностями и целями собственной профессиональной деятельности у российских воспитателей.

Ключевые слова: цели и ценности профессиональной педагогической деятельности, идеальный выпускник детского сада.

Существенные изменения, происходящие сегодня в сфере образования, сопровождаются бурными обсуждениями и спорами, но многие вопросы остаются без ответов. В частности, недостаточно раскрыт вопрос, как ключевая фигура образовательного процесса — педагог, воспринимает и осмысливает собственную деятельность в контексте происходящих перемен.

Вопросы педагогической деятельности и психологии учителя рассматриваются во многих исследованиях и с разных сторон. В фокусе их внимания оказываются разные аспекты этих проблем. В частности, хорошо известны

традиционные подходы к исследованию педагогической деятельности через анализ ее специфики, структуры и результатов, необходимых для ее эффективности умений и навыков [6; 8; 9]. Широко представлены работы, посвященные исследованию особенностей педагогической профессии, психологии труда учителя, изучению профессионально важных личностных качеств и способностей [4; 9; 10], построению модели эффективности труда учителя [8], проблемам профессионального самоопределения [4; 12]. Во множестве работ рассматриваются проблемы педагогического общения, его структура, средства, функции [2;

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 07-06-00871а.

*olchern2004@mail.ru

3; 7–10]. В значительном числе работ в центре внимания оказываются педагогический стиль, связанный со структурой личности педагога, педагогическая позиция, установки учителя [3; 5; 8], вопросы педагогической этики [2; 13; 14]. Достаточно подробный анализ вышеозначенных подходов представлен в статье Е. Г. Юдиной [15]. Присоединяясь к ее оценкам, отметим три важных для нас обстоятельства.

Во-первых, если объем исследований, связанных с учителями, достаточно велик, то внимания дошкольным воспитателям уделяется удручающе мало [11]. В то же время значимость дошкольного периода оценивается научным сообществом все выше и выше.

Во-вторых, в большинстве работ конкретные современные социально-психологические условия и их влияние на деятельность дошкольных педагогов специально не рассматриваются.

В-третьих, значительно чаще анализ проводится с «внешней» позиции психолога-исследователя и недостаточно освещенным оказывается взгляд «изнутри», т.е. вопрос о том, какой видит современную ситуацию и собственную деятельность сам воспитатель детского сада. Нам же представляется важным и актуальным исследование именно этого вопроса особенно с учетом следующих обстоятельств.

Сейчас во всех развитых странах быстро распространяется тенденция сдвинуть начало образовательного процесса в дошкольное детство путем широкого внедрения программ раннего обучения [1]. С другой стороны, все сильнее проявляется ориентация отечественных реформаторов на западные образцы и стандарты [16].

Несомненно, что продуктивный опыт других стран весьма актуален для нас, но его осознанное заимствование требует специального анализа. В частности, в США уже накоплен большой опыт решения вопросов, связанных с педагогической этикой как необходимым сопровождением педагогической деятельности [17]. У нас же такой опыт практически отсутствует. **Вопрос о согласовании целей и ценностей педагогов с целями и ценностями, лежащими в основе тех или иных программ, сегодняшними реформаторами спе-**

циально не обсуждается. Возможно, именно это обстоятельство является одной из причин, что реализация новых программ и технологий в педагогической практике оказывается проблематичной [15].

Методика

Традиционно полагая, что ясное понимание цели – важнейшее необходимое условие успешной сознательной деятельности [6; 8; 9], мы выбрали основным предметом исследования представления воспитателей о целях их профессиональной деятельности и провели сравнительное пилотажное исследование с помощью проективных методик, позволяющих взглянуть на объект наиболее непредвзято. Считая, что профессиональная педагогическая деятельность воспитателя детского сада целенаправленна и осознанна, и что ее результатом являются те или иные «качества» ребенка-выпускника, мы предположили, что представление о целях собственной деятельности может быть выражено в образе идеального выпускника. Иначе если предложить воспитателям описать портрет идеального выпускника, в нем так или иначе отражаются представления о целях, ценностях и приоритетах их деятельности о том, что они считают наиболее важным и значимым.

В исследовании приняли участие воспитатели детских садов из США (82 человека) и России (66 человек). При формировании выборки и формулировке заданий было учтено, что профессиональные задачи на официальном уровне в системах дошкольного воспитания США и России примерно одинаковы. Участникам было предложено написать короткое сочинение «**Идеальный выпускник детского сада**». Часть российских воспитателей (44 человека) написали позже второе сочинение: «**Реальный типичный (среднестатистический) выпускник детского сада**» и завершили два незаконченных предложения: «**С ребенком я хочу...**» и «**С ребенком я обязана...**».

Анализируя полученные сочинения, мы рассматривали отдельно формы изложения и содержание характеристик. В результате выделили **четыре формы описания**, а по содержанию характеристики объединили в **десять**

смысловых групп. Наиболее часто встречающиеся характеристики рассматривались также отдельно. Оценивалось число воспитателей, отмечавших характеристики каждой смысловой группы и, соответственно, рейтинговое место группы, а также разнообразие и богатство характеристик внутри группы. Анализ «портретов реального выпускника» и незаконченных предложений проводился через соотнесение со смысловыми группами, выделенными ранее, при определении «портретов идеального выпускника».

Описание и обсуждение результатов

Идеальный выпускник детского сада.

Формы изложения. Анализируя стилистику сочинений, мы выделили четыре формы описания идеального выпускника:

1) *императивная* – описание строится как ответ на вопрос: «Каким должен быть идеальный выпускник?». Критерием отнесения к этой форме было употребление слова «должен»;

2) *описательная* – описание отвечает на вопрос: «Каков он?». Критерий – перечисление статичных характеристик;

3) *сослагательно-безличная* или *сослагательно-личная*, отвечающая на вопрос: «Каким хотелось бы видеть идеального выпускника?» или «Каким я хотела бы видеть его?»;

3) *динамичная* – отвечающая на вопросы: «Каким станет...?», «Чего достиг или достигнет...?». Критерии – употребление будущего времени и перфектных характеристик.

Дополнительно отмечалось присутствие в сочинениях личных местоимений.

Полученные данные показали, что большинство американских воспитателей (58.53%) выбрали **динамичную** форму описания идеального выпускника. При этом более трети (21.95%) употребили личные местоимения. (Наиболее часто – «*Мой выпускник будет...*») Ни один из российских воспитателей такую форму описания не использовал. Вторая часть американских педагогов (40.24%) выбрала **описательную** форму. У российских педагогов эта форма оказалась наименее популярной – ее выбрали только 18.18% испытуемых. **Императивную** форму использовала лишь одна амери-

канская воспитательница. У российских педагогов эта форма оказалась наиболее популярной – ее выбрали 40.9% испытуемых. **Сослагательно-безличная** форма заняла у российских воспитателей второе место по популярности – ее использовали 36.36% испытуемых. **Сослагательно-личную** форму употребили 4.53%. (Суммарно эти формы использовали 40.9% россиян.) Американские воспитатели данные формы описания не употребляли.

Из полученных данных видно, что большинство (58.53%) американских воспитателей, избравших *динамичную* форму описания, рассматривают **идеального выпускника как результат определенного педагогического процесса**, а треть из них (21.95%), которые использовали при этом личные местоимения, еще и подчеркнули свою непосредственную причастность к этому процессу. Выбор большинством российских педагогов *императивной* (40.9%) и *сослагательно-безличной* (как более мягкого варианта *императивной*) (36.36%) форм описания (суммарно – 77.27%) предположительно указывает на то, что они рассматривают **идеального выпускника как образец или норму.**

Морально-этические характеристики.

У российских воспитателей они оказались самыми популярными – их отметили 68.18% испытуемых. У американских педагогов эти характеристики заняли лишь восьмое место (6.09%). Существенно различаются и списки характеристик этой группы. Российский список оказался более чем в пять раз богаче американского. Анализируя состав характеристик у россиян, можно отметить доминирование двух: «*добрый*» и «*доброжелательный*». Их упомянули 59.09% испытуемых (в американской выборке – 1.21%). Второе место (22.72%) в данной группе занимает характеристика «*отзывчивый*» (у американцев – 1.21%). Третье место у россиян делят (по 13.63%) характеристики «*помощь*» и «*наличие друзей*» (у американцев «*помощь*» – 2.43%, «*наличие друзей*» – 1.21%). В российском списке фигурируют, а в американском отсутствуют характеристики: «*честный*», «*справедливый*», «*милосердный*», «*чуткий*», «*умеющий сопереживать*, «*сочувствовать*», «*трудолюбивый*», «*благодарный*», «*нежадный*» и т. п.

Трудно предположить, что американские педагоги считают морально-этические характеристики незначимыми. Скорее их отсутствие в портрете идеального выпускника связано с тем, что формирование соответствующих качеств напрямую не входит в круг задач, которые американские воспитатели ставят перед собой и целенаправленно решают. Но если это так, возникает вопрос, свидетельствует ли использование широкого спектра морально-этических характеристик россиянами о том, что формирование соответствующих качеств непосредственно входит в круг задач, которые ставят перед собой в своей реальной деятельности наши воспитатели. Насколько нам известно, это не так. Скорее можно предположить, что используя такие характеристики, **российские педагоги описывали не идеального выпускника детского сада, а идеального ребенка, безотностительно к собственной воспитательной работе.**

Готовность к школе. Характеристики, связанные с готовностью к школе, широко использовались и американскими, и российскими воспитателями. В американской выборке эта группа характеристик занимает первое место (65.85 %), в российской – второе (63.63 %). Но при количественном сходстве обнаружилось существенные качественные различия. Большинство российских воспитателей (40.9 %) воспользовались обобщенной характеристикой «готов к школе», и меньшая часть (22.72 %) использовала более конкретные характеристики. В американской выборке только 15.85 % испытуемых ограничились обобщенной характеристикой «готов к школе», а 50 % дали конкретные развернутые описания. В отличие от группы морально-этических характеристик, где богаче оказался список россиян, в данной группе многократно более богатым оказался список американцев. Особо обращает на себя внимание операциональность характеристик, использованных американцами.

Для сравнения приведем наиболее типичные примеры характеристик готовности к школе из российского и американского портретов.

Российские: «Умеет писать, читать, считать», «Умеет читать, рисовать, решать задачи».

Американские: «Будет распознавать буквы, отдельные звуки в словах и свое имя в печатном виде, сможет считать до 12, соотносить количество предметов с числом, распознавать геометрические фигуры и 8 цветов», «Сможет написать свое имя и назвать в нем все буквы, знает цвета и геометрические фигуры, умеет считать до 20 и устанавливать соответствие один к одному, может соотносить картинки с предметами».

Если связь этой группы характеристик с собственной профессиональной деятельностью у американских педагогов очевидна и определена, то у российских педагогов на «американском фоне» эта связь выглядит расплывчатой и туманной.

Самостоятельность заняла второе место (53.65 %) в американской выборке и последнее, десятое место (13.63 %) в российской. Российские воспитатели ограничились определениями: «самостоятельный» и «имеет собственное мнение». В американский список вошли: «самостоятельность», «саморегуляция», «самоконтроль», «независимость», «удержание внимания», «следование инструкциям» и т. п.² (интересно отметить, что если в портретах идеального выпускника самостоятельность описывается довольно скудно и упоминается лишь 13.63 % российских воспитателей, то в портретах реального выпускника на отсутствие самостоятельности в тех или иных проявлениях («не могут себя организовать», «невнимательны», «не собраны», «неусидчивы» и т. д.) указали 45.45 %). Возможно, отсутствие характеристик этой группы в портретах идеального выпускника у большинства российских воспитателей связано не с тем, что они считают соответствующие качества незначимыми, а со своеобразным «вытеснением» неприятного, так как от-

²Примеры из сочинений американских воспитателей: 1) «Будет обладать умениями, позволяющими ему успешно управлять своими эмоциями и действиями, сможет сидеть и слушать на занятиях, следовать инструкциям в группе и многошаговым инструкциям индивидуально». 2) «Способен к самоконтролю, начинает контролировать свои вспышки, может долго удерживать внимание».

сутствие самостоятельности у реальных выпускников, отмеченное почти половиной наших воспитателей, можно считать свидетельством педагогического бессилия или неудачи.

Общение, взаимодействие, совместная деятельность. Группа характеристик общения и взаимодействия в российской выборке заняла пятое место (40.9%), в американской – четвертое (45.12%). Однако при сходстве количественных показателей качественные различия оказались весьма существенными. 4/5 россиян (36.36%), использовавших характеристики этой группы, ограничились определением «общительный» (иногда «коммуникабельный»); 9.09% упомянули умения «слушать, слышать, говорить»; 9.09% – «навык работы в команде». Спектр характеристик американских воспитателей оказался значительно шире, а сами характеристики – конкретнее: 19.51% использовали характеристики, связанные с языковым развитием, способностями объяснять, понимать, разрешать конфликты; 18.29% отметили умение конструктивно участвовать в совместной деятельности, 8.53% – общительность. Характеристики, касающиеся языкового развития и навыков разрешения конфликтов, российские воспитатели не упоминали³.

Явным контрастом выступают конкретность характеристик американцев и обобщенность характеристик россиян. При этом если за конкретностью характеристик американцев ясно читается операциональность их педагогических целей, то обобщенность характеристик россиян не дает возможность столь прямого перехода к интерпретации их целей (особенно если учесть, что общительность дошкольников – их возрастная особенность).

Эмоциональное благополучие. Группа характеристик, связанных с эмоциональным благополучием, в российской выборке занимает шестое место (36.36%), в американ-

ской – третье (46.34%). У американцев лидируют характеристики «уверенность в себе» и «позитивная самооценка» (37.8%), у россиян «уверенность в себе» отметили меньшинство (13.63%). У россиян лидируют характеристики: «жизнерадостный», «счастливый», «веселый» (22.72%), у американцев они – на втором месте (14.63%). Характеристику «активный» отметили 18.18% россиян, американцы не использовали. Характеристики, связанные с ощущением безопасности, отметили 9.75% американцев, россияне не использовали. Характеристики россиян состоят из одного слова («уверен в себе» – один признак), американские в большинстве случаев – развернутые⁴. Хочется отметить, что жизнерадостность и активность присущи любому нормальному дошкольнику. А вот уверенность в себе в значительной мере является результатом педагогических усилий.

Здоровье, физическое развитие. Группа характеристик здоровья и физического развития заняла в российском рейтинге третье место (54.54%), в американском – седьмое (8.53%). (Забегая вперед, отметим, что описывая реального выпускника, 27.27% российских воспитателей упомянули эти характеристики со знаком «минус», указав на отклонения и проблемы со здоровьем у значительной части детей.) Озабоченность наших воспитателей здоровьем детей очевидна, но в какой мере эта озабоченность соотносится с их реальной работой? «Идеальный выпускник должен быть здоров, а реально многие дети нездоровы». Создается впечатление, что подобная фиксация скорее делается сторонним наблюдателем.

Любознательность, желание учиться. По данной группе характеристик между россиянами и американцами обнаружилось наибольшее сходство. В российской выборке она заняла четвертое место (45.45%), в амери-

³ Типичные примеры. Российские: 1) «Общительный, умеет слушать и слышать». 2) «Умеет общаться со взрослыми и детьми». Американские: 1) «Развито понимание и использование речи; сможет объяснить свои проблемы вместо того, чтобы полагаться на грубую силу или замыкаться в себе; будет хорошо работать с другим ребенком или в составе малой группы». 2) «С легкостью знакомится с другими детьми, овладел большим словарным запасом, понимает потребности других людей и соблюдает границы допустимого поведения, обладает навыками разрешения конфликтов».

⁴ «Доволен собой и тем, чему научился, доверяет миру, легко расстается с родителями, обладает чувством достижения». «Будет уверен в себе, будет знать, что он умный, интересный, замечательный ребенок».

канской – пятое (43.9%). Некоторые американские воспитатели (7.31%) особо отметили отношение к книгам и чтению («Он будет любить книги – ему будет нравиться самостоятельно рассматривать книги и слушать, как взрослые их читают»). Российские воспитатели о книгах не упоминали.

Готовность к жизни, социальные навыки. Эта группа характеристик заняла в американской выборке шестое место (25.6%), в российской – седьмое (27.27%). Основное различие – россияне преимущественно употребляли формулировки: «готовность к жизни» и «навыки для жизни», а американцы чаще всего писали о «социальных навыках» и в ряде случаев конкретизировали их.

Интеллект. Характеристику «умный» использовали 22.72% российских воспитателей (девятое место). Американцы (2.43%, девятое место) использовали две характеристики: «развитые основания когнитивного развития» и «способен мыслить критически». Возникает вопрос: «Умный» – от природы или в результате педагогических усилий по развитию интеллекта?»

Этикет и дисциплина. Характеристики: «вежливый», «воспитанный», «культурный», «дисциплинированный», «усидчивый» – использовали 25.75% (восьмое место) россияне. Американцы аналогичных характеристик не употребляли.

Анализ результатов

Идеальный выпускник детского сада. Если тип характеристик (в большинстве конкретных и операциональных), наиболее часто фигурирующих в описаниях идеального выпускника у американских воспитателей, а также формы их предъявления (особенно – динамичные) свидетельствуют о том, что портрет выражает именно представление об идеальном результате, на достижение которого направлена их деятельность, иначе – выражает их представление о цели, то относительно российских воспитателей складывается противоположное впечатление. Идеальный выпускник скорее описывается как идеальный ребенок, безотносительно к деятельности воспитателей. Можно предположить, что портрет идеального выпускника представляет собой в

большинстве случаев выражение декларативных ценностей, и только в очень малой степени выражает их представление о цели.

Возникает вопрос, почему американские воспитатели восприняли задание одним образом (как относящееся к их педагогической деятельности), а российские – другим (как вопрос об идеальном ребенке, не имеющем отношения к их деятельности). Зачем россияне осуществляют такую подмену выпускника на ребенка вообще? Не потому ли, что выпускник – результат собственной деятельности, а ребенок вообще – результат взаимодействия многих факторов, среди которых деятельность воспитателя составляет лишь малую часть, незначительную и несущественную. Таким образом, подмена идеального выпускника идеальным ребенком дает возможность «скрыть», «спрятать» оценку собственной деятельности. Во всяком случае, мы видим явное нежелание говорить о своей работе. Нам кажется, что это дает основания предположить, что у российских воспитателей существуют разрывы или противоречия между их ценностями и реальными целями их повседневной работы. По крайней мере, в их сознании ценности и цели недостаточно согласованы и организованы, и эти противоречия воспитатели ощущают.

Чтобы проверить, так ли это, мы обратились к анализу портретов реальных, типичных выпускников, составленных российскими воспитателями.

Реальный типичный выпускник детского сада. Позитивно портрет реального выпускника описали 22.73% испытуемых; подавляющее большинство (77.27%) указали множество «минусов» или дали полностью негативное описание; 31.81% воспитателей вместо портрета реального выпускника описали негативно общую ситуацию; 13.63% испытуемых высказали свои обиды; 54.54% возложили ответственность за те или иные негативные результаты на ситуацию или родителей (18.18%). При этом обнаружилась та же двойственность в построении портретов. Одни характеристики строились через соотнесение с ценностями, другие – с целями. В первом случае реальный выпускник – просто ребенок, соответствующий или не соответствующий

эталону – ценности (в идеале «должен быть здоров», реально «многие не совсем здоровы», в идеале «должен быть умный», реально «умные не все», в идеале «общительный», реально «есть замкнутые, необщительные» или просто «идеальных очень мало, редкость»). Во втором случае соотношение с целями фиксировалось как достижение или отсутствие желаемого результата. Характеристики, связанные прямо или косвенно с результатами педагогической деятельности, или фиксируют «выполнение задания» («что положено по программе – они знают»), или чаще, отмечая «минусы», отсылают нас к общей ситуации («Под воздействием лихорадки по поводу готовности и неготовности ребенка к обучению, детей зачастую лишают уверенности, свойственной дошколятам»; «Главная проблема, существующая сейчас, – дети не хотят идти в школу. Это потому, что в подготовительной группе их настолько перегружают, что все желание отпадает. Ленивы, неусидчивы») или к родителям («Сейчас многие дети – агрессивные, мало чем интересуются, так как дома родители не занимаются детьми. Плохо прививается дома любовь к природе»). Здесь налицо сублимация ответственности. Негативные результаты не связываются с собственной работой, а являются продуктом чужой деятельности или внешних обстоятельств.

На наш взгляд, все это подтверждает гипотезу, что портреты идеальных выпускников во многих случаях были портретами идеального ребенка и чаще отражали ценности, чем цели, а обнаруженная серьезная неудовлетворенность наших воспитателей существующей ситуацией позволяет считать такую подмену не случайной, а вполне мотивированной.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что большая часть «негатива» связана с вопросами подготовки детей к школе. По мнению многих воспитателей, сложившаяся ситуация детей травмирует, снижает их самооценку, лишает уверенности в себе, отбивает желание учиться, вредит здоровью и т. д. И вообще, с их точки зрения, главным в работе воспитателя должно быть другое, связанное с человечностью и нравственностью («Большое внимание сейчас уделяется значи-

ям, умениям читать, писать, считать, а меньше всего – умению любить и уважать близких людей. В основном это – потребители»).

Нельзя не заметить явное стремление отечественных воспитателей позаботиться о нравственном воспитании дошкольников, их убежденность в приоритете нравственных ценностей. Но их благие пожелания не находят адекватного выхода, возможно из-за того, что формирование нравственных качеств не обеспечено ни организационно, ни методически. Отсутствуют соответствующие программы, технологии, специальная психолого-педагогическая подготовка.

Соотнеся эти результаты с предыдущими, можно заметить, что личные предпочтения воспитателей, проявившиеся в портретах реального выпускника, хорошо соотносятся с приоритетом морально-этических ценностей, обнаружившимся в портретах идеального выпускника. С другой стороны, видно, что воспитатели не могут реализовать эти ценности в своей профессиональной деятельности, не находят удовлетворительного способа соотнести одно с другим, ощущают противоречия и препятствия, а многие вообще считают, что раннее обучение вредно для дошкольников.

Полностью подтверждаются эти выводы данными, полученными с помощью незаконченных предложений:

«хочу–обязана». Испытуемым было предложено закончить два предложения: 1. «С ребенком я хочу...», 2. «С ребенком я обязана...».

Первое предложение было закончено так: «играть» (31.81%), «дружить» (27.27%), «общаться» и «разговаривать» (18.18%), «делиться эмоциями» (4.54%), «рассказывать сказки» (4.54%), «ходить в театр, читать» (4.54%), «позаниматься чем-то интересным» (4.54%), «трудиться» (4.54%).

Второе предложение было закончено так: «заниматься» (54.54%), суммарно «составить индивидуальный план», «выучить стишок», «отработать рабочее время», «чему-то его научить» и т. п. (22.72%), суммарно «быть внимательной», «быть корректной», «быть всезнайкой», «быть рядом» и т. п. (18.18%), «любить его» (4.54%).

Получается, что у 90.9% испытуемых пожелания с занятиями не связаны, а 77.27% воспитателей связывают обязанности именно с занятиями. Обобщенный смысл, на наш взгляд, выглядит так: **«Хочу играть, дружить, общаться, а обязана заниматься»**.

Соотнося эти данные с портретом идеального выпускника, мы видим, что личные пожелания играть, дружить, общаться вполне соответствуют приоритетным ценностям доброго, любознательного, активного ребенка. Но важно при этом, что реальная деятельность (выполнение обязанностей) выступает как психологическая альтернатива собственным устремлениям (несмотря на то что многие занятия в детском саду проводятся в игровой форме). А из этого следует, что даже если в методических инструкциях и предписаниях, реализующих целостную концепцию воспитания, ценности и цели как-то организованы и интегрированы в какую-то целостность, для воспитателей, которые должны быть проводниками этой концепции, взаимосвязи целей и ценностей неочевидны. Более того, они явно разорваны и находятся в конфликте.

Проблематичным выглядит и другой аспект. Представляется, что форма занятий, предписанная методиками, является, по мнению воспитателей, недостаточно «игровой», не вполне соответствующей возрастным особенностям детей. Всем этим, возможно, и объясняется выстраивание столь жесткой позиции «хочу–обязана».

Заключение

Результаты, полученные в ходе пилотажного исследования, ни в коей мере не являются исчерпывающими. Но они с очевидностью указывают на наличие принципиальных различий в восприятии ситуации собственной деятельности американскими и российскими воспитателями. Если американцы воспринимают свою ситуацию спокойно, то для большинства россиян эта ситуация является неудовлетворительной, противоречивой и конфликтогенной. Основная причина – противоречие между личными ценностями наших воспитателей и целями, предписанными их профессиональными обязанностями (особенно частью, которая связана с подготовкой детей к школе).

В результате данного сравнительного исследования приходится констатировать, что ситуация с российскими воспитателями выглядит весьма тревожной, требует пристального внимания и специального изучения.

Ясно, что любое реформирование окажется малоэффективным, если будет ограничиваться лишь изменением тех или иных нормативов и методик и не будет обеспечивать адекватного понимания и «принятия» предписанных целей и средств воспитателями как согласованных с их ценностями и представлениями о «благом и должном».

Полученные данные позволяют сделать вывод о продуктивности использования проективных методик в исследованиях данного комплекса проблем, как, впрочем, и о необходимости дополнения и расширения методического аппарата.

Литература

1. Бодрова Е.В. Педагогическая диагностика в дошкольных учреждениях США // Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы. М., 2003.
2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
5. Краснов С.И. Позиция как деятельностное выражение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997.
6. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. Л., 1979.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.-Нальчик, 1996.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
10. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.
11. Паныко Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Минск, 1986.
12. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.
13. Пряжников Н.С. Право на нравственность. Этические проблемы практической психологии // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
14. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. М., 1997.
15. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1.
16. Юдина Е.Г. Образ ребенка в двух образовательных системах // Человек. 2009. № 1.
17. P. Keith-Spiegel A.F., Wittig D.F., Perkins D.W., Balogn B.E. Whitley. Ethics in Teaching and Academic Life: A Casebook. 1992 (manuscript).

Aims and values of professional activity of American and Russian preschool educators

O.L. Chernova,

PhD in Psychology, senior researcher, laboratory Psychological problems of teachers training, Moscow State University of Psychology and Education

The contribution describes the pilot comparative study of the perceptions of American and Russian kindergarten educators of aims and values of their professional activity. It presents the results which show substantial differences in the correlation between values and aims of activity, in placing of priorities, in perception of social situation between American and Russian educators. It identifies a principal rift between the values and aims of professional activity among Russian educators.

Keywords: aims and values of professional educational activity, ideal kindergarten graduate.

References

1. *Bodrova E.V.* Pedagogicheskaja diagnostika v doshkol'nyh uchrezhdenijah SShA // Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika v obrazovanii. Opyt gumanitarnoj ekspertizy. M., 2003.
2. *Zhuravlev V.I.* Osnovy pedagogicheskoi konflikologii. M., 1995.
3. *Kan-Kalik V.A.* Uchitelju o pedagogicheskom obshenii. M., 1987.
4. *Klimov E.A.* Psihologija professional'nogo samoopredelenija. Rostov-na-Donu, 1996.
5. *Krasnov S.I.* Pozicija kak dejatel'nostnoe vyrazhenie lichnostno-professional'nogo samoopredelenija (samozoznanija) // Problemy proektirovanija professional'noj pedagogicheskoi pozicii. M., 1997.
6. *Kuljutkin Ju.N., Suhobskaja G.S.* Metody izuchenija professional'noj napravlenosti lichnosti uchitelja. L., 1979.
7. *Leont'ev. A.A.* Pedagogicheskoe obshenie. M., Nal'chik, 1996.
8. *Markova A.K.* Psihologija professionalizma. M., 1996.
9. *Mitina L.M.* Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994.
10. *Mudrik A.V.* Uchitel': masterstvo i vdohnovenie. M., 1986.
11. *Pan'ko E. A.* Psihologija dejatel'nosti vospitatelja detskogo sada. Minsk, 1986.
12. *Prjazhnikov N.S.* Teorija i praktika professional'nogo samoopredelenija. M., 1999.
13. *Prjazhnikov N.S.* Pravo na npravstvennost'. Etiicheskie problemy prakticheskoi psihologii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 1999. № 1.
14. *Shevchenko L.L.* Prakticheskaja pedagogicheskaja etika. M., 1997.
15. *Judina E.G.* Professional'noe soznanie pedagoga: opyt postanovki problemy v sovremennom obrazovanii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2001. № 1.
16. *Judina E. G.* Obraz rebenka v dvuh obrazovatel'nyh sistemah // Chelovek. 2009. № 1.
17. *P. Keith-Spiegel A. F., Wittig D.F., Perkins D.W., Balogn B.E.* Whitley. Ethics in Teaching and Academic Life: A Casebook. 1992 (manuscript).