



*В. С. Собкин  
Е. К. Эльяшевич  
Е. М. Марич*

# ЕВРЕЙСКИЙ ДЕТСКИЙ САД В РОССИИ

**проблемы  
противоречия  
перспективы**





Российская Академия Образования  
Центр Социологии Образования  
Еврейский Университет в Москве  
Петербургский институт иудаики

---

## **ЕВРЕЙСКИЙ ДЕТСКИЙ САД В РОССИИ**

Москва  
2001

Russian Academy of Education  
Center of Sociology of Education  
Jewish University of Moscow  
St. Petersburg Institute for Jewish Studies

---

*V.Sobkin, E.Elyashevich, E.Marich*

**JEWISH KINDERGARTEN IN RUSSIA**  
**problems, collisions, perspectives.**

based on the materials of socio-psychological research

Moscow  
2001

Российская Академия Образования  
Центр Социологии Образования  
Еврейский Университет в Москве  
Петербургский институт иудаики

---

*В. С. Собкин, Е. К. Эльяшевич, Е. М. Марич*

**ЕВРЕЙСКИЙ ДЕТСКИЙ САД В РОССИИ  
проблемы, противоречия, перспективы**

по материалам социально-психологического исследования

ББК 60.59

С 54

УДК 301

Печатается по решению Ученого Совета  
Центра социологии образования РАО

Рецензенты:

Б.Д. Эльконин – доктор психологических наук

Е.О. Смирнова – доктор психологических наук

**Собкин В.С., Эльяшевич Е.К., Марич Е.М.**

С 54 Еврейский детский сад в России: проблемы, противоречия, перспективы. По материалам социально-психологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск IX. М.: Центр социологии образования РАО, 2001 - 120 с.

УДК 301

Монография основана на результатах сравнительного социально-психологического исследования воспитателей, родителей и детей еврейских и русских детских садов. Исследование выполнено в рамках исследовательской Программы Центра социологии образования РАО по изучению социологических проблем системы дошкольного образования в России.

В работе анализируются общие жизненные ориентации воспитателей детских садов, их профессиональные установки, особенности реализации педагогической деятельности, оценка профессиональной компетентности и удовлетворенность профессией. Исследуются жизненные ценности родителей, стратегии воспитания ребенка дошкольного возраста и их отношение к детскому саду. Изучаются особенности интеллектуального развития детей и их эмоциональное самочувствие в семье и детском саду.

Книга адресована специалистам в области педагогики, психологии, социологии и культурологии, работникам системы дошкольного воспитания. Материалы могут быть использованы при подготовке студентов педагогических, социологических и психологических факультетов вузов, на курсах повышения квалификации работников сферы образования.

The monograph is based on the results of comparative socio-psychological research of kindergartners, parents and children of Jewish and Russian kindergartens. The research was performed within the framework of the research Program of the Center of Sociology of Education of RAE concerned with the sociological problems of the preschool educational system in Russia.

This monograph includes the analysis of the general life orientations of kindergartners, their professional attitudes, peculiarities of pedagogical practice, an estimation of their professional competence and satisfaction. Life values of parents, their strategies of preschool children upbringing and attitudes towards kindergarten, peculiarities of intellectual development of children and their emotional condition in the family and in kindergarten were also analyzed.

This book is addressed to experts in the field of pedagogy, psychology, sociology and cultural science, to specialists working in the preschool educational system. These materials can be used for students training in pedagogical, sociological and psychological high-schools, at skill development courses for the specialists in the field of education.

Настоящее издание осуществлено при финансовой поддержке Российского Еврейского Конгресса (Программа поддержки высшего образования и науки).

ISBN 5-901289-02-1

© ЦСО РАО 2001

© В.С. Собкин, Е.К. Эльяшевич, Е.М. Марич. 2001

© А.Б. Пожарский, Обложка, оформление. 2001

# Оглавление

Список диаграмм и таблиц	7
Введение	9
<b>Глава I</b>	
<b>Становление системы еврейского дошкольного, школьного и внешкольного образования на территории бывшего СССР</b>	13
1.1. Общие тенденции изменений по всем типам еврейских образовательных учреждений	13
1.2. Характеристика динамики изменений в системе еврейского дошкольного воспитания	17
1.3. Характеристика состояния дневных еврейских школ	20
1.4. Характеристика еврейского внешкольного (дополнительного) образования	22
1.5. Методическая и финансовая поддержка еврейских образовательных учреждений	24
<b>Глава II</b>	
<b>Ценностные ориентации воспитателей и родителей</b>	27
2.1. Жизненные ценности	27
2.2. Образ ребенка	34
<b>Глава III</b>	
<b>Стратегии воспитания</b>	39
3.1. Профессиональные ориентации в деятельности воспитателя	39
3.2. Нормативные ориентации родителей и воспитателей	43
3.3. Наказание и поощрение	53
<b>Глава IV</b>	
<b>Общение воспитателей и родителей с ребенком</b>	59
4.1. Общение с ребенком	59
4.2. Психологические особенности взаимодействия с детьми	65

# Contents

Diagrams and tables list	
Introduction	
<b>Chapter I</b>	
<b>The establishment of system of the Jewish preschool, school and out-of-school education on the territory of the former USSR</b>	
1.1. General tendencies of changes of all types of the Jewish educational institutions.	
1.2. Characteristics of changes dynamics in the Jewish preschool educational system	
1.3. Characteristics of the Jewish day schools condition	
1.4. Characteristics of the Jewish out-of-school education	
1.5. Methodical and financial support of the Jewish educational institutions.	
<b>Chapter II</b>	
<b>Value orientations of kindergartners and parents</b>	
2.1. Life values	
2.2. The image of a child	
<b>Chapter III</b>	
<b>Strategies of child upbringing</b>	
3.1. Professional orientations in the kindergartner's practice	
3.2. Normative orientations of parents and kindergartners	
3.3. Punishment and encouragement	
<b>Chapter IV</b>	
<b>Interaction of kindergartners and parents with child</b>	
4.1. Communication with a child	
4.2. Psychological specifics of interaction with children	

<b>Глава V</b>	
<b>Профессиональные установки воспитателей</b>	69
5.1. Профессиональные предпочтения	69
5.2. Профессиональная подготовка	72
<b>Глава VI</b>	
<b>Отношение воспитателей и родителей к детскому саду</b>	79
6.1. Удовлетворенность различными аспектами дошкольного воспитания	79
6.2. Требования родителей к детскому саду	84
6.3. Взаимодействие воспитателей с родителями	88
<b>Глава VII</b>	
<b>Сравнительный анализ особенностей развития еврейских и русских дошкольников</b>	92
7.1. Особенности интеллектуального развития ребенка-дошкольника	92
7.2. Особенности эмоционального отношения ребенка к семье и детскому саду	101
7.3. Интервью с ребенком	106
<b>Заключение</b>	116
<b>Литература</b>	119

<b>Chapter V</b>	
<b>Professional attitudes of kindergartners</b>	
5.1. Professional preferences	
5.2. Professional training	

<b>Chapter VI</b>	
<b>Attitudes of kindergartners and parents towards kindergarten</b>	
6.1. Satisfaction with different aspects of preschool education	
6.2. Parents' demands concerned kindergarten	
6.3. Interaction between kindergartners and parents	

<b>Chapter VII</b>	
<b>Comparative analysis of the specific of the Jewish and Russian preschool child development</b>	
1.1. Specific of intellectual development	
1.2. Specific of emotional attitudes of children towards family and kindergarten	
1.3. Interview with children	
<b>Conclusion</b>	
<b>Literature</b>	

## Диаграммы:

Распределение еврейских учебных заведений всех типов на территории государств СНГ и стран Балтии	16	ориентированных на стратегию строгого подчинения ребенка и демократичные отношения с ребенком	55
Динамика изменения численности детей в еврейских детских дошкольных учреждениях на территории бывшего СССР на протяжении 90-х гг.	18	Направленность общения воспитателей с ребенком	60
Количество еврейских образовательных учреждений, получающих финансовую поддержку от разных организаций	25	Родители, не посещавшие со своими детьми за последний месяц никаких культурных мероприятий	63
Количество еврейских образовательных учреждений, получающих финансовую поддержку от разных организаций на территории России, Украины, Беларуси и Молдовы	26	Позитивные и негативные эмоциональные состояния, которые испытывают родители в общении со своими детьми	66
Значимые различия в жизненных ценностях у еврейских и русских воспитателей	29	Желание воспитателей сменить профессию, место работы или должность	71
Эмоциональная оценка воспитателями и родителями перспектив своего будущего (обобщенные данные по еврейской и русской выборкам)	30	Ответы воспитателей на вопрос о том, где они предпочитают готовиться к занятиям	74
Предпочтение различных видов деятельности в структуре досуга у еврейских и русских воспитателей	32	Обращение воспитателей за помощью при подготовке к занятиям	75
Значимость воспитания в детях волевых качеств и дисциплинированности	36	Различия между еврейскими отцами и матерями в мотивах, по которым они отдали своего ребенка в еврейский детский сад	85
Ответы воспитателей на вопрос, по какой программе воспитания и обучения детей они работают	40	Особенности отношения ребенка к воспитателю, по мнению еврейских и русских родителей	91
Проведение воспитателями диагностики уровня развития детей в группе	43	Средние показатели успешности выполнения заданий по тесту Л. А. Венгера мальчиками и девочками из полных и неполных семей в русской выборке	94
Качества ребенка, формирование которых наиболее важно в работе воспитателей	45	Средние показатели успешности выполнения заданий по тесту Л. А. Венгера мальчиками и девочками из полных семей в русской выборке в зависимости от уровня образования их родителей	94
Значимость приучения ребенка к дисциплине	47	Средние показатели успешности выполнения заданий мальчиками и девочками по тесту Л. А. Венгера в еврейской выборке в зависимости от уровня образования их матерей	95
Ориентации родителей на авторитарную стратегию воспитания и стратегию строгого подчинения ребенка воле родителей	49	Средние баллы по тесту Л.А. Венгера русских мальчиков в зависимости от воспитательных стратегий матерей	97
Соотношение родителей, нормативно придерживающихся стратегии равноправия и реализующих ее в общении с собственным ребенком	51	Средние баллы выполнения заданий по тесту Л. А. Венгера еврейских мальчиков и девочек в зависимости от воспитательных стратегий их родителей	98
Соотношение родителей, нормативно придерживающихся стратегии строгого подчинения и реализующих ее в общении с собственным ребенком	51	Средние показатели выполнения заданий по тесту Л. А. Венгера еврейскими и русскими мальчиками в зависимости от использования родителями поощрений	99
Соотношение родителей, нормативно придерживающихся авторитарной стратегии и реализующих ее в общении с собственным ребенком	51		
Различия в мотивации применения наказания среди еврейских родителей, нормативно			



## Таблицы:

Еврейские учебные заведения всех типов	15	Чувства, которые наиболее часто испытывают родители в общении со своим ребенком	65
Еврейские детские сады	19	Эмоциональные состояния, которые наиболее часто испытывают воспитатели при проведении занятий с детьми	67
Дневные еврейские школы	21	Факторы, повлиявшие на профессиональный выбор у воспитателей еврейских и русских детских садов	69
Еврейские учебные заведения дополнительного образования	23	Дети, с которыми воспитатели предпочитают работать	70
Оценка значимости различных жизненных ценностей у воспитателей и родителей	28	Ответы еврейских и русских воспитателей на вопрос о том, каких знаний и умений им не хватает в работе	72
Оценка значимости для воспитателей различных ценностей семейной жизни	30	Способы повышения воспитателями своей профессиональной квалификации	76
Ответы русских и еврейских воспитателей и родителей на вопрос о том, что их лично больше всего беспокоит в будущем	31	Ответы воспитателей о наличии различных специалистов в их детском саду	80
Значимость качеств, которые семья должна воспитывать в детях	35	Факторы, повлиявшие на выбор родителями данного детского сада	82
Значимость качеств, которые родитель старается прежде всего воспитать и развить у своего ребенка	37	Удовлетворенность родителей различными аспектами воспитания ребенка	83
Знакомство воспитателей с различными программами дошкольного воспитания	40	Перечень желательных дополнительных услуг, которые, по мнению родителей, могли бы предоставляться в детском саду	86
Направленность педагогических методик, на которые ориентируются воспитатели в своей работе	41	Выбор родителями программы занятий с ребенком в детском саду	86
Наиболее эффективные формы обучения детей дошкольного возраста	41	Темы, касающиеся ребенка, которые воспитатели и родители наиболее часто обсуждают в процессе своего общения	89
Проведение диагностики и специальной работы с детьми разного уровня развития	42	Виды помощи, которую родители оказывают детскому саду	90
Задачи, которые воспитатели считают наиболее важными в своей работе	45	Представления родителей об отношении своего ребенка к воспитателю детского сада	90
Представление воспитателей и родителей о своих основных обязанностях по воспитанию ребенка	46	Общие характеристики рисунка «Я и моя семья», наличие тех или иных элементов рисунка	102
Нормативные предпочтения в стратегиях воспитания у еврейских и русских родителей	48	Особенности изображения «отца», «матери» и «Я-фигуры» в рисунках еврейских и русских детей	103
Предпочтения стратегий воспитания у русских и еврейских родителей в зависимости от пола ребенка	49	Характеристики рисунка «Я в детском саду» у еврейских и русских детей	105
Предпочтение воспитателями различных видов совместной с ребенком деятельности в свободное от занятий время	61	Ответы детей на вопрос: «Что тебе нравится в детском саду?»	107
Предпочтение родителями различных видов совместной с ребенком деятельности в структуре досуга	62	Знание детьми различных видов игр	111
Посещение родителями совместно с ребенком различных культурных центров в течение последнего месяца	62	Ответы детей на вопрос «В какие игры ты умеешь играть?»	111
Темы, касающиеся детского сада, которые родители обычно обсуждают со своим ребенком	64	Ответы детей на вопрос «В какие игры ты больше всего любишь играть?»	112
		Ответы детей на вопрос «Как играть в твою любимую игру?»	112



# Введение

В книге представлены материалы социологического исследования системы еврейского дошкольного воспитания в России. На наш взгляд, анализ социальных тенденций, обуславливающих возникновение и становление системы национального воспитания, важен в силу ряда причин.

Главная из них связана с пониманием сферы общественного дошкольного воспитания как одного из ключевых моментов в становлении и развитии личности ребенка-дошкольника. Однако это положение приобретает совершенно особое значение для национального еврейского детского сада. Дело в том, что здесь мы не можем ограничиться лишь соображениями о значимости для ребенка общения со сверстниками в детском саду или о позитивном влиянии тех или иных воспитательных программ и систем, направленных на развитие интеллектуальной, волевой, эмоциональной сферы ребенка. Помимо этого, важно подчеркнуть, что подобная система ориентирована на включение маленького ребенка в мир *национальной культуры* и является важным инструментом социализации, который по своим целям направлен на формирование *национальной идентичности*. Именно этот момент необходимо акцентировать. Дело в том, что на протяжении XX века евреи в России подверглись влиянию мощного ассимиляционного процесса, детальное обсуждение социокультурных, экономических и политических причин которого выходит за рамки данной книги. Здесь же для нас важно лишь подчеркнуть, что в результате этого ассимиляционного процесса еврейская семья как институт первичной социализации ребенка в подавляющем большинстве случаев не в состоянии создать необходимые культурные условия для начального этапа становления и развития позитивной национальной идентичности. Факты, подтверждающие эту точку зрения, известны: отсутствие знания национального языка, национальных традиций, религии и культуры среди российских евреев. И в этом отношении именно еврейский детский сад является исходным социальным институтом по трансляции национального культурного опыта и по формированию еврейской идентичности на этапе дошкольного детства.

Заметим, что последующие этапы, в частности школьный период, не могут возместить своеобразие тех эмоциональных переживаний по приобщению человека к своей национальной культуре, которое он получает в дошкольном возрасте. Именно поэтому исследование еврейского детского сада является принципиально важным, если мы хотим понять те тенденции, которые обуславливают сегодня активизацию еврейской национальной культурной жизни в России.

Другая причина, побудившая нас обратиться к социологическому изучению системы еврейского дошкольного воспитания, состоит в том, что через призму отношения к ней родителей мы можем, пожалуй, наиболее отчетливо выявить общие ценностные и социокультурные ориентации тех еврейских семей, для которых вопрос о приобщении к национально-культурным традициям является действительно актуальным. И здесь мнения родителей о содержании, основных целях, задачах, формах и методах воспитания имеют не столько педагогическое, сколько культурологическое значение. В конечном счете здесь обозначается видение того образа ребенка, той личности, которая может полноценно самореализоваться и в социальном, и в национальном плане.

Третья причина связана непосредственно с педагогическим интересом к данной проблематике. И здесь для нас важно выявить своеобразие и специфику собственно профессиональных ориентаций воспитателей еврейских детских садов. Особое место при этом занимает анализ таких аспектов педагогической деятельности, как мотивация, побудившая педагогов к работе в системе национального дошкольного воспитания, их готовность к инновационной деятельности, своеобразие их представлений о воспитательных целях и задачах, а также использование тех или иных воспитательных стратегий. Заметим, что, рассматривая собственно педагогическую проблематику, мы не можем обойти стороной и вопрос об эффективности системы еврейского дошкольного воспитания относительно общего развития ребенка: его интеллектуальной и эмоциональной сферы.

Отметим, что эти рассуждения определяют логику Программы нашего социологического исследования. По своему характеру это исследование многопозиционное и предполагает изучение мнений и ценностных ориентаций родителей, воспитателей и непосредственно самих детей. Подчеркнем, что если для изучения мнений взрослых мы используем методы анкетных опросов, то при опросе ребенка используется комплекс психологических методик и специально организованной беседы. Поэтому в силу совмещения разных выводов мы и охарактеризовали наше исследование как социально-психологическое.

Но многопозиционностью подхода и совмещением в Программе исследования разных методов специфика нашего подхода не ограничивается. Так, мы начали свое введение с общего обозначения своеобразия современной социокультурной ситуации. В этой связи, как нам представляется, изучение мнений еврейских родителей и воспитателей национальных детских садов вне сопоставления с мнениями русских родителей и воспитателей оказывается явно недостаточным для понимания специфики сферы еврейского дошкольного воспитания. Этот момент достаточно подробно уже обсуждался нами [44] при исследовании ценностных ориентаций еврейских и русских подростков. В частности, опираясь на идею М. М. Бахтина о том, что «культура познает себя на границе», мы отмечали необходимость подобного сопоставительного анализа для понимания своеобразия ценностных

ориентаций евреев и русских. Но важно подчеркнуть и другой момент, который обуславливает необходимость подобного сопоставительного анализа. Дело в том, что жизнь еврея в России протекает среди реалий русской культуры, и поэтому эту реальность необходимо не просто учитывать, а рассматривать как ключевую и определяющую. Иными словами, в ходе сопоставительного анализа мнений еврейских и русских респондентов важно учитывать, то, что их объединяет, и то, что их отличает.

При подобной постановке вопроса обозначается и иная, собственно педагогическая грань нашего исследования. Систему еврейского дошкольного воспитания можно рассматривать как своеобразный «экран», который позволяет высветить как сильные, так и слабые стороны государственной системы дошкольного воспитания. Это может касаться удовлетворенности родителей системой дошкольного воспитания, а также социально-психологического климата отношений взрослого и ребенка в детском саду, игровой и учебной деятельности и целого ряда других аспектов.

Несколько слов о самом исследовании. Всего в опросе приняли участие 270 русских и 18 еврейских воспитателей, 941 русских и 115 еврейских родителей, а также 623 русских и 58 еврейских детей в возрасте от 5 до 6 лет, посещающих детские сады. Отметим, что определение респондентов как «русских» или «еврейских» является условным и не обозначает их реальную, национальную или конфессиональную принадлежность. Эти определения являются рабочими маркерами для характеристики двух разных выборок. Одна выборка — русские воспитатели, родители и дети московских государственных детских садов. Другая — евреи: воспитатели, родители и дети из еврейских национальных садов. Практически нами были обследованы все еврейские детские сады Москвы и Санкт-Петербурга. Это четыре московских детских сада (детский сад при еврейском детском центре «Паот», еврейский детский сад «Хама», еврейский детский сад «Эц-Хаим» и детский сад при еврейской школе «Бейт-Ривка»), а также четыре петербургских еврейских детских сада (три детских сада «Адаин Ло» и детский сад «Хая-Мушка» (Хабад Любавич) при еврейском общинном центре «Ор Авнер»). Отметим, что на период проведения нами исследования на территории России официально существовало, согласно справочнику «Еврейские учебные заведения на территории СНГ и стран Балтии», всего 11 еврейских детских садов. Таким образом, нами обследовано две трети от общего числа еврейских детских дошкольных учреждений России, и в этом отношении еврейская выборка является репрезентативной.

Разработанные нами анкеты для воспитателей и родителей состояли соответственно из 86 и 75 закрытых, шкальных и открытых вопросов, с помощью которых выяснялись: общие жизненные ориентации, используемые стратегии воспитания, особенности взаимодействия воспитателей и родителей с ребенком, удовлетворенность различными аспектами системы дошкольного воспитания, а также профессиональные ориентации воспитателей. С детьми проводилось обследование по методике

Л. А. Венгера, направленной на диагностику уровня наглядно-образного мышления, рисуночные тесты по теме «Я и моя семья» и «Я в детском саду», выявляющие особенности эмоциональной сферы, и развернутые беседы (стандартизированные интервью из 18 вопросов).

В. Собкин, Е.К. Эльяшевич, Е. Марич  
Москва – Баковка - Санкт-Петербург, 2001.

**Благодарности.** Считаю своим долгом выразить признательность сотрудникам ЦСО РАО, которые принимали участие в разработке Программы исследования и сборе эмпирического материала на разных этапах реализации Проекта: Л. Утробиной, Ю. Сухович, Ю. Евстигнеевой, М. Хлебниковой, О. Асадулиной, А. Новаковской, И. Мещерякову.

Мы также признательны П. С. Писарскому как за его помощь в математической обработке материалов исследования, так и за продуктивную критику отдельных частей работы на протяжении ее написания. Мы благодарны Е. О. Смирновой за постоянное и терпеливое консультирование нас в области проблематики дошкольного воспитания.

Наконец, мы крайне признательны группе «Ариель» за финансовую поддержку по изданию данной книги.

Отдельно выражаем благодарность всем тем воспитателям, родителям и детям, которые приняли участие в нашем социологическом исследовании.



# Глава I

## СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЕВРЕЙСКОГО ДОШКОЛЬНОГО, ШКОЛЬНОГО И ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЫВШЕГО СССР

Эта глава посвящена анализу динамики развития еврейских образовательных учреждений на территории бывшего Советского Союза. Она основана на материалах, опубликованных в справочнике «Еврейские учебные заведения на территории СНГ и стран Балтии: 1999/2000» [16,56]. Предварить основной материал книги подобного рода макросоциологическим анализом, на наш взгляд, необходимо, поскольку это позволит задать общий фон, характеризующий состояние системы национального еврейского образования.

Основные статистические параметры касаются тенденций изменения сети образовательных учреждений, контингента учащихся и кадрового потенциала. Следует отметить, что система еврейского образования находится на этапе своего становления, поэтому многие параметры, необходимые для более содержательного анализа, подчас не фиксируются и не собираются самими образовательными учреждениями. Так, например, весьма затруднительно сегодня получить данные об уровне профессиональной подготовки педагогических кадров, их базовом образовании, педагогическом стаже, возрасте, половом составе и, наконец, непосредственно об их национальной принадлежности, что немаловажно для понимания особенностей становления еврейского образования на территории бывшего СССР. Столь же приблизительны и данные о контингенте учащихся: например, о численности учащихся конкретных возрастов, их половом составе, социально-культурном статусе семей, учащихся и др. Несмотря на это, в первом приближении можно выделить ряд характерных тенденций.

### 1.1. ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ПО ВСЕМ ТИПАМ ЕВРЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В настоящее время система еврейского дошкольного, школьного и внешкольного образования на территории бывшего Советского Союза представляет собой широко разветвленную сеть и насчитывает 310 учебных заведений разного типа, в которых обучаются 24479 детей и подростков и работают 3299 педагогов. Для оценки изменений в системе еврейского образования воспользуемся данными таблицы 1, где приведены суммарные данные по детским садам, дневным общеобразовательным школам

и учреждениям дополнительного образования (воскресным школам, школам-клубам, детским образовательным центрам и проч.).

Анализ данных показывает, что в течение 90-х годов система еврейского образования в целом развивалась достаточно интенсивно. Например, по сравнению с 1992/1993 учебным годом, в 1999/2000 учебном году общее число еврейских образовательных учреждений всех типов увеличилось в 1,49 раза, контингент учащихся — в 1,44, а численность занятых в системе еврейского среднего образования педагогов — в 1,67 раза. Следует обратить внимание на то, что интенсивность увеличения числа педагогов заметно превышает рост числа образовательных учреждений и учащихся. Подобное расхождение — более высокий темп увеличения числа педагогов в еврейских образовательных учреждениях — с определенной степенью достоверности позволяет сделать вывод, что система еврейского образования в 90-е годы развивалась в направлении улучшения качества образования. Причем, одним из наиболее существенных аспектов здесь является индивидуализация образовательного процесса. Подчеркнем, что индекс, характеризующий число обучающихся, приходящихся на одного учителя (воспитателя), является одним из основных показателей оценки уровня системы образования в международных сравнительных педагогических исследованиях. В этой связи заметим, что если в 1993/1994 учебном году на одного педагога в системе еврейского образования приходилось 8,6 обучающихся, то в 1999/2000 — 7,4. Причем темп улучшения качества системы еврейского образования по этому показателю весьма стремителен в сравнении с данными государственной образовательной статистики 90-х годов по странам СНГ и Балтии.

Это общие тенденции изменений. Однако на всем протяжении 90-х годов динамика не была равномерной, здесь наблюдались определенные скачки, спады и даже «откаты» назад. Так, например, сеть образовательных учреждений стремительно увеличивалась в период с 1992/1993 учебного года по 1994/1995 учебный год. На протяжении же 1996–1998 годов наблюдается явная стагнация. И, наконец, к 2000 году вновь происходит незначительное увеличение числа еврейских образовательных учреждений. Судя по тенденциям, можно думать, что дальнейшего резкого расширения сети образовательных учреждений, как это было в первой половине 90-х годов, уже не произойдет. Несколько иная динамика прослеживается, если обратиться к численности контингента учащихся и педагогических кадров. Так, например, резкое увеличение контингента учащихся обнаруживается только на рубеже 1992/1993 и 1993/1994 учебных годов. Более того, можно выделить не только этап стабилизации, но и спада численности учащихся в еврейских образовательных учреждениях в 1996/1997 учебном году. Здесь, по сравнению с предыдущим годом, численность обучающихся уменьшилась на 2%. В целом этап с 1995 по 1998 год можно оценивать как этап стагнации, поскольку в этот период численность обучающихся остается практически на одном уровне. В то же время число педагогов, включенных в систему национального еврейского образования, последовательно увеличивается

Таблица 1 Еврейские учебные заведения всех типов

Государства СНГ и страны Балтии (республики бывшего СССР)	92—93 г.	93—94 г.	94—95 г.	95—96 г.	96—97 г.	97—98 г.	1999— 2000 г.
	Количество учебных заведений						
Азербайджан	3	3	5	5	4	5	4
Беларусь	11	16	20	22	22	27	26
Грузия	4	4	6	4	5	6	6
Казахстан	1	4	9	11	14	12	11
Киргизстан	1	1	2	2	2	2	2
Латвия	6	5	10	10	8	7	7
Литва	4	4	6	6	6	5	5
Молдова	9	11	12	15	13	14	11
Россия	68	86	106	108	108	106	120
Туркменистан	—	—	—	—	—	—	1
Узбекистан	5	5	5	6	5	6	5
Украина	46	62	78	91	102	100	106
Эстония	4	7	7	6	6	6	6
<b>Всего:</b>	<b>162</b>	<b>208</b>	<b>266</b>	<b>286</b>	<b>295</b>	<b>296</b>	<b>310</b>
Количество учащихся							
Азербайджан	310	255	300	279	205	331	355
Беларусь	813	1233	1390	1730	1584	1831	1963
Грузия	223	340	403	395	325	493	473
Казахстан	60	266	460	564	570	488	529
Киргизстан	60	90	222	206	177	150	161
Латвия	693	718	774	710	576	535	428
Литва	168	222	364	383	453	312	328
Молдова	783	1020	982	1141	1183	1260	1308
Россия	4464	6272	6740	6900	6567	6620	8117
Туркменистан	—	—	—	—	—	—	72
Узбекистан	490	500	617	702	787	851	658
Украина	3871	5631	6647	7789	8102	8720	9758
Эстония	420	471	465	439	384	342	329
<b>Всего:</b>	<b>12355</b>	<b>17018</b>	<b>19364</b>	<b>21238</b>	<b>20913</b>	<b>1933</b>	<b>24479</b>
Количество преподавателей							
Азербайджан	—	16	18	24	17	14	6
Беларусь	—	112	151	209	204	200	234
Грузия	—	35	55	24	39	33	51
Казахстан	—	25	50	67	67	58	79
Киргизстан	—	13	35	36	32	30	34
Латвия	—	65	87	103	79	74	109
Литва	—	32	43	60	50	56	78
Молдова	—	111	114	141	132	152	153
Россия	—	867	1036	847	1017	1070	1328
Туркменистан	—	—	—	—	—	—	4
Узбекистан	—	37	35	67	101	105	74
Украина	—	604	739	885	923	996	1104
Эстония	—	61	63	48	49	50	45
<b>Всего:</b>	<b>—</b>	<b>1978</b>	<b>2426</b>	<b>2511</b>	<b>2710</b>	<b>2838</b>	<b>3299</b>



на протяжении всего периода 90-х. Это свидетельствует о том, что система еврейского образования в значительной степени ориентирована на усиление своего кадрового обеспечения.

Наконец, данные таблицы 1 показывают, что процессы становления системы еврейского образования в 90-е годы происходили отнюдь не одинаково в различных регионах бывшего Советского Союза. Распределение еврейских образовательных учреждений по странам СНГ и Балтии на 1999/2000 учебный год наглядно представлено на рисунке 1.

Как видно на рисунке, основная доля образовательных учреждений в 1999/2000 учебном году приходится на Россию, Украину и Беларусь.

Примерно в такой же пропорции распределяются доли учащихся (33%, 40% и 8%) и педагогов (40%, 34% и 7%). Обобщая, можно сказать, что более 80% от числа всех еврейских образовательных учреждений, учащихся и педагогов сконцентрированы на территории трех указанных государств.

Выше мы уже отмечали, что одним из наиболее важных показателей уровня развития системы образования является коэффициент, фиксирующий отношение числа учащихся, приходящихся на одного педагога. Анализ показывает, что на Украине величина данного коэффициента равна 8,8, в Беларуси — 8,4, а в России — 6,1. Таким образом, по данному показателю система еврейского образования в России оказывается наиболее благополучной в сравнении с Украиной и Белорусью. Помимо этого, имеет смысл оценить значение данного коэффициента и по другим государствам. Так, например, в Латвии число учащихся, приходящихся на одного педагога — 3,9, в Литве — 4,0, в Эстонии — 7,3, а в Туркменистане — 18,0. Иными словами, уровень обеспеченности системы еврейского образования педагогическими кадрами весьма существенно колеблется, что в принципе не дает оснований

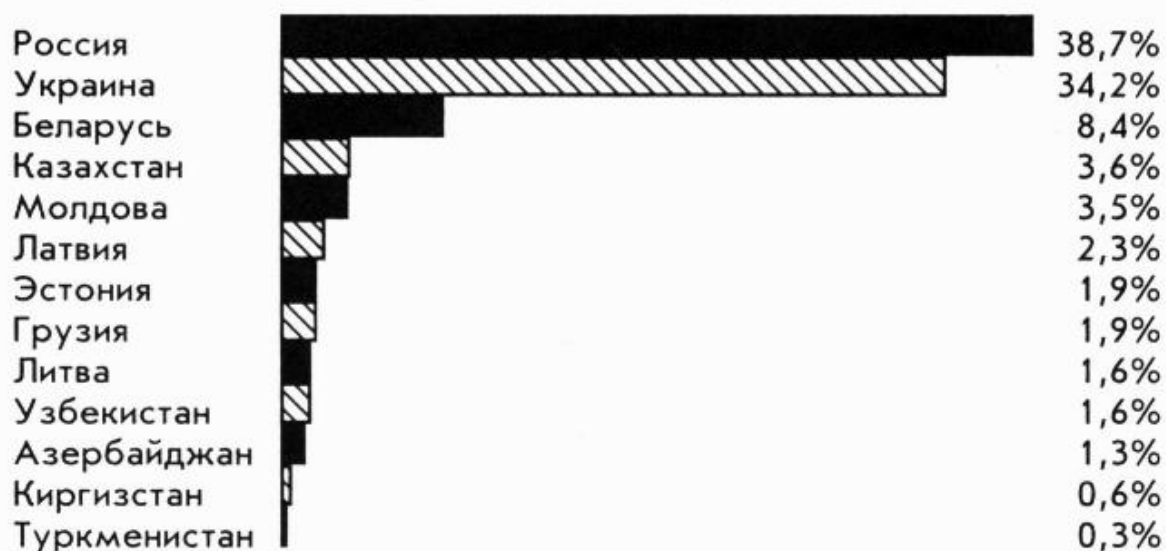


Рисунок 1. Распределение еврейских учебных заведений всех типов на территории государств СНГ и стран Балтии (%)

рассматривать процесс становления системы еврейского образования на территории бывшего СССР как единый процесс. Важно отметить, что он обуславливается не только своеобразием демографической ситуации (численностью еврейского населения в регионе), но и культурными, экономическими и политическими особенностями каждого отдельного государства.

Подтверждением этому может служить сопоставление динамики изменений в течение 90-х годов систем еврейского образования в России и на Украине. Например, если в России в 1996–1998 годах наблюдается заметный спад численности контингента учащихся по отношению к 1995/1996 учебному году, то на Украине подобной отрицательной динамики в изменении численности учащихся не обнаруживается. В то же время за последние 2 года в России более интенсивно увеличивалась сеть еврейских образовательных учреждений, чем на Украине. И, наконец, если по сравнению с 1998 годом численность педагогов в системе еврейского дошкольного, школьного и внешкольного образования в России увеличилась на 24%, то на Украине — всего на 11%. Иными словами, усиление кадрового потенциала системы еврейского образования в России происходит гораздо интенсивнее, чем на Украине.

Мы рассмотрели общие тенденции изменений в системе еврейского дошкольного, школьного и внешкольного образования в целом. Понятно, что каждая из этих подсистем имеет свои особенности развития. Попытаемся выделить их специфические аспекты.

## 1.2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДИНАМИКИ ИЗМЕНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ЕВРЕЙСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Данные о количестве детских садов, численности детей и воспитателей представлены в таблице 2. Анализ суммарных показателей по всем государствам СНГ и странам Балтии позволяет сделать общий вывод о том, что в течение 90-х годов система дошкольного воспитания достаточно последовательно развивалась и в настоящее время находится в относительно стабильном состоянии. Так, по сравнению с 1992 годом количество еврейских детских садов к 2000 увеличилось в 2,6 раза. Однако это состояние сети дошкольных учреждений в целом было достигнуто уже на период 1994/1995 учебного года и с тех пор практически не изменялось. Наряду с этим по сравнению с 1992 годом к 2000 численность детей в еврейских детских садах увеличилась в 1,8 раза. При этом следует обратить внимание на динамику изменения их численности на протяжении 90-х годов (см. рисунок 2).

Как показано на рисунке, первая половина 90-х годов вплоть до 1996/1997 учебного года характеризуется последовательным увеличением числа детей, посещающих еврейские детские сады. По сравнению с 1992 годом к этому моменту оно возросло в 2,2 раза. Однако затем обнаруживается последовательный спад, и в 2000 году численность детей оказалась практически такой же,



какой она была в 1995 году. Если в этой связи обратиться к данным о численности воспитателей в еврейских детских садах, то можно заметить, что она сократилась на 15% по отношению к 1995 году. Иными словами, по наиболее важному показателю — количество детей, приходящихся на одного воспитателя, — в целом ситуация в системе еврейского дошкольного воспитания к концу 90-х годов ухудшилась (в 1995 году на одного воспитателя приходилось 5,2 ребенка, а в 2000 году — 6,2).

Приведенные в таблице 2 данные показывают крайне неравномерное распространение сети еврейского дошкольного воспитания на территории государств СНГ и стран Балтии. Так, в Грузии, Казахстане, Киргизии, Туркменистане детские сады отсутствуют. В Азербайджане, Беларуси, Латвии, Литве, Молдове, Эстонии имеется лишь один-два детских сада, поэтому говорить о системе еврейского дошкольного воспитания в этих государствах нет оснований. Относительно развитые системы к настоящему времени сложились лишь в России и на Украине. Для оценки их состояния наиболее эффективным является коэффициент, фиксирующий число детей, приходящихся на одного воспитателя. По этому показателю на настоящий момент ситуация в России несколько лучше, чем на Украине (соответственно: 5,2 и 7,1). Вместе с тем, надо отметить, что важно

Государства СНГ и страны Балтии (республики бывшего СССР)	92–93 г.	93–94 г.	94–95 г.	95–96 г.	96–97 г.	97–98 г.	1999– 2000 г.
	Количество учебных заведений						
Азербайджан	–	–	1	2	2	2	2
Беларусь	–	1	3	2	2	2	1
Грузия	–	–	–	–	–	–	–
Казахстан	–	–	–	–	–	–	–
Киргизстан	–	–	–	–	–	–	–
Латвия	2	2	3	3	2	1	1
Литва	1	1	1	1	1	1	1
Молдова	1	2	3	3	2	2	1
Россия	4	8	9	8	10	11	13
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	–
Узбекистан	–	–	–	–	–	1	1
Украина	4	6	12	11	14	11	13
Эстония	1	1	1	1	1	1	1
<b>Всего:</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>34</b>
	Количество учащихся						
Азербайджан	–	–	40	64	63	65	65
Беларусь	–	20	93	79	90	80	60
Грузия	–	–	–	–	–	–	–
Казахстан	–	–	–	–	–	–	–
Киргизстан	–	–	–	–	–	–	–
Латвия	44	58	59	60	41	32	30
Литва	35	32	36	33	33	30	30
Молдова	40	100	132	136	144	121	106
Россия	380	371	369	310	473	450	349
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	–
Узбекистан	–	–	–	–	–	24	40
Украина	131	238	419	445	583	427	470
Эстония	13	13	16	15	16	9	8
<b>Всего:</b>	<b>643</b>	<b>832</b>	<b>1164</b>	<b>1142</b>	<b>1443</b>	<b>1238</b>	<b>1158</b>
	Количество преподавателей						
Азербайджан	–	–	3	6	6	–	4
Беларусь	–	2	14	9	9	9	6
Грузия	–	–	–	–	–	–	–
Казахстан	–	–	–	–	–	–	–
Киргизстан	–	–	–	–	–	–	–
Латвия	–	6	9	15	12	9	15
Литва	–	3	4	4	3	4	4
Молдова	–	22	24	28	22	25	18
Россия	–	52	78	73	85	96	67
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	–
Узбекистан	–	–	–	–	–	2	3
Украина	–	28	70	81	93	71	66
Эстония	–	2	2	2	2	2	3
<b>Всего:</b>	<b>–</b>	<b>115</b>	<b>204</b>	<b>218</b>	<b>232</b>	<b>218</b>	<b>186</b>

не только сравнение российских и украинских еврейских детских садов, но и сопоставление состояния обеспеченности их педагогическими кадрами с общегосударственными нормативами. Даже при учете двусменного режима работы в России в еврейском детском саду на одного воспитателя приходится в среднем 10 детей, а на Украине — 14. Это цифра в 1,5–2 раза меньше общегосударственных нормативов. Иными словами, если не затрагивать собственно содержательных аспектов воспитательной практики, то существенным преимуществом еврейских детских садов является более низкая наполняемость групп, что позволяет в большей степени индивидуализировать воспитательный процесс и создать более комфортные условия как для ребенка, так и для работы воспитателя.

### 1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ДНЕВНЫХ ЕВРЕЙСКИХ ШКОЛ

Общие статистические данные о динамике изменений дневных еврейских школ представлены в таблице 3. На 1999/2000 учебный год система еврейского школьного образования в государствах СНГ и странах Балтии насчитывала 56 школ, в которых обучалось 11 607 детей и работало 1 850 педагогов. Как показывают данные, на протяжении 90-х годов она развивалась достаточно последовательно, без каких-либо существенных спадов. Практически ежегодно возникали новые школы, которые принимали на обучение все большее число детей. Интенсивно увеличивалось число учителей: почти каждый год в систему школьного еврейского образования включалось около 150–200 новых педагогов. По сравнению с 1993/1994 учебным годом в 1999/2000 учебном году в еврейских дневных школах работало в 1,8 раза больше педагогов. Следует обратить внимание на то, что темп увеличения контингента учащихся был несколько ниже и их число возросло за этот период в 1,6 раза. В определенном смысле подобный более интенсивный рост кадрового обеспечения системы школьного образования может служить косвенным свидетельством увеличения культуроемкости и наукоемкости педагогического процесса в системе еврейского школьного образования.

В отношении коэффициента, фиксирующего число детей, приходящихся на одного педагога, система еврейского школьного образования на территории бывшего Советского Союза имеет очень высокий показатель. Так, в 1999/2000 учебном году на одного педагога в школе приходилось 6,3 ученика. Для сравнения

#### ПРИМЕЧАНИЯ К ТАБЛИЦЕ 3

- <sup>1</sup> В число дневных школ Беларуси включен 1 учебно-воспитательный комплекс «дневная школа – детский сад», который насчитывает 154 учащихся и 18 преподавателей.
- <sup>2</sup> В число дневных школ России включены 5 учебно-воспитательных комплексов «дневная школа – детский сад», которые насчитывают в общей сложности 791 учащегося и 165 преподавателей.
- <sup>3</sup> В число дневных школ Украины включен 1 учебно-воспитательный комплекс «дневная школа – детский сад», который насчитывает 332 учащихся и 40 преподавателей.

Таблица 3. Дневные еврейские школы

Государства СНГ и страны Балтии (республики бывшего СССР)	92–93 г.	93–94 г.	94–95 г.	95–96 г.	96–97 г.	97–98 г.	1999– 2000 г.
	Количество учебных заведений						
Азербайджан	–	–	1	–	1	1	1
Беларусь <sup>1</sup>	1	1	2	2	2	3	3
Грузия	–	1	1	1	1	1	1
Казахстан	–	–	–	–	–	–	–
Киргизстан	–	–	1	1	1	1	1
Латвия	1	1	1	2	2	2	2
Литва	1	1	1	1	1	2	2
Молдова	3	3	4	3	2	2	2
Россия <sup>2</sup>	12	14	18	18	17	19	21
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	–
Узбекистан	–	–	–	2	3	3	2
Украина <sup>3</sup>	9	12	14	15	14	16	20
Эстония	1	1	1	1	1	1	1
<b>Всего:</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>44</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>51</b>	<b>56</b>
	Количество учащихся						
Азербайджан	–	–	50	–	87	96	140
Беларусь	17	121	227	280	326	380	501
Грузия	–	140	90	80	81	92	83
Казахстан	–	–	–	–	–	–	–
Киргизстан	–	–	130	114	117	110	108
Латвия	500	500	460	490	445	417	320
Литва	95	150	168	200	200	225	243
Молдова	474	497	537	529	538	570	663
Россия	1554	2545	2652	2869	2835	3374	3956
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	–
Узбекистан	–	–	–	436	709	759	493
Украина	1814	2912	3282	3701	3481	4406	4835
Эстония	361	347	351	345	295	270	265
<b>Всего:</b>	<b>4815</b>	<b>7212</b>	<b>7947</b>	<b>9044</b>	<b>9114</b>	<b>10699</b>	<b>11607</b>
	Количество преподавателей						
Азербайджан	–	–	4	–	6	14	2
Беларусь	–	30	45	49	61	49	88
Грузия	–	25	30	9	24	16	26
Казахстан	–	–	–	–	–	–	–
Киргизстан	–	–	23	26	25	26	30
Латвия	–	50	50	71	54	54	80
Литва	–	20	24	40	30	44	64
Молдова	–	63	69	68	67	74	78
Россия	–	436	462	472	460	562	561
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	–
Узбекистан	–	–	–	70	93	94	61
Украина	–	354	387	491	477	622	667
Эстония	–	40	38	30	30	32	28
<b>Всего:</b>	<b>1018</b>	<b>1132</b>	<b>1326</b>	<b>1327</b>	<b>1587</b>	<b>1850</b>	<b>3299</b>

в 1993/1994 учебном году этот показатель равнялся 7,1. Таким образом, как и при анализе системы дошкольного воспитания, можно отметить тенденцию изменения состояния системы еврейского школьного образования в направлении индивидуализации образовательного процесса. Более того, сравнение данных по этому параметру еврейских школ с общегосударственными нормативами, характерными для стран СНГ и Балтии, показывает, что система еврейского образования находится в гораздо лучшей ситуации.

Рассматривая еврейское школьное образование, следует обратить внимание на то, что учебные заведения весьма заметно отличаются друг от друга не только содержанием образовательного процесса, но и структурными особенностями. Так, есть небольшие еврейские школы, насчитывающие порядка 80 учащихся, есть школы, в которых обучаются около 200 человек, и, наконец, есть относительно крупные школы — более 300 учащихся. Понятно, что это само по себе обуславливает организационную специфику школ и характер реализации учебно-воспитательного процесса. В то же время даже «большие» еврейские школы на фоне обычных городских школ России и Украины выглядят «камерными», и это, несомненно, одна из их привлекательных черт.

Следует отметить, что в последние годы наблюдаются заметные структурные изменения в системе еврейского школьного образования. Так, одной из ее отличительных особенностей является организация еврейских учебно-воспитательных комплексов «дневная школа — детский сад». На 1999/2000 учебный год в них обучается 1 277 детей (каждый девятый еврейский школьник). Указанная тенденция наиболее характерна для России, а также проявляется на Украине и в Беларуси. Сегодня в России в таких школах-комплексах обучается около 20% всех еврейских учащихся. Отмеченный факт представляется крайне важным, поскольку создание преемственности между системами дошкольного и школьного образования является качественно новым этапом развития системы еврейского образования. Важно и другое: поиск организационных и содержательных форм взаимодействия этих двух систем на настоящий момент является одним из приоритетных направлений в реформировании образовательных систем в странах СНГ и Балтии на общегосударственном уровне.

#### **1.4. ХАРАКТЕРИСТИКА ЕВРЕЙСКОГО ВНЕШКОЛЬНОГО (ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

Данные о подсистеме еврейских учебных заведений дополнительного образования представлены в таблице 4. К ним относятся воскресные школы, школы-клубы, детские образовательные центры, религиозные учебные заведения и целый ряд других учебных заведений, где обучение носит факультативный характер. По сравнению с детскими садами и дневными школами система еврейского дополнительного образования является наиболее разветвленной по числу действующих учреждений.

Таблица 4. Еврейские учебные заведения дополнительного образования

Государства СНГ и страны Балтии (республики бывшего СССР)	92–93 г.	93–94 г.	94–95 г.	95–96 г.	96–97 г.	97–98 г.	1999– 2000 г.
	Количество учебных заведений						
Азербайджан	3	3	3	3	1	2	1
Беларусь	10	14	15	18	18	22	22
Грузия	4	3	5	3	4	5	5
Казахстан	1	4	9	11	14	12	11
Киргизстан	1	1	1	1	1	1	1
Латвия	3	2	7	5	4	4	4
Литва	2	2	4	4	4	2	2
Молдова	5	6	5	9	9	10	8
Россия	52	64	79	82	81	76	86
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	1
Узбекистан	5	5	4	4	2	2	2
Украина	33	44	52	65	74	73	73
Эстония	2	5	5	4	4	4	4
<b>Всего:</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>44</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>51</b>	<b>56</b>
	Количество учащихся						
Азербайджан	310	255	210	215	55	170	150
Беларусь	796	1092	1070	1371	1168	1371	1402
Грузия	223	200	313	315	244	401	390
Казахстан	60	266	460	564	570	488	529
Киргизстан	60	90	92	92	60	40	53
Латвия	149	160	255	160	90	86	78
Литва	38	40	160	150	220	57	55
Молдова	269	423	313	476	501	569	539
Россия	2530	3356	3719	3721	3259	2796	3812
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	72
Узбекистан	490	500	363	266	78	68	125
Украина	1926	2481	2946	3643	4038	3887	4453
Эстония	46	111	98	79	73	63	56
<b>Всего:</b>	<b>4815</b>	<b>7212</b>	<b>7947</b>	<b>9044</b>	<b>9114</b>	<b>10699</b>	<b>11607</b>
	Количество преподавателей						
Азербайджан	–	16	13	18	5	–	–
Беларусь	–	80	92	151	134	142	140
Грузия	–	10	20	15	15	17	25
Казахстан	–	25	50	67	67	58	79
Киргизстан	–	13	12	10	7	4	4
Латвия	–	9	28	17	13	11	14
Литва	–	9	15	16	17	8	10
Молдова	–	26	21	45	56	53	57
Россия	–	379	496	302	472	412	535
Туркменистан	–	–	–	–	–	–	4
Узбекистан	–	37	25	17	8	9	10
Украина	–	222	282	313	353	303	371
Эстония	–	19	23	16	17	16	14
<b>Всего:</b>	<b>1018</b>	<b>1132</b>	<b>1326</b>	<b>1327</b>	<b>1587</b>	<b>1850</b>	<b>3299</b>



На сегодняшний день на территории бывшего СССР функционируют 220 учреждений подобного типа, которые посещают 11 714 детей и в которых работают 1 263 педагога. На протяжении 90-х годов число учреждений этого типа увеличилось в 1,8 раза, число обучающихся — в 1,7, а число преподавателей — в 1,5. В этой связи следует обратить внимание на то, что в 90-е годы приток специалистов в систему внешкольного образования был заметно ниже, чем в системы еврейского дошкольного и школьного образования. Это дает основание предположить, что для профессиональных педагогов рассматриваемая система оказалась менее привлекательной.

Согласно данным таблицы еврейские учреждения внешкольного образования в отличие от детских садов и дневных школ функционируют практически во всех государствах СНГ и странах Балтии. Причем темпы и динамика развития этой подсистемы имеют свои особенности в каждом конкретном регионе.

### 1.5. МЕТОДИЧЕСКАЯ И ФИНАНСОВАЯ ПОДДЕРЖКА ЕВРЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Помимо рассмотренных выше статистических данных о численности учреждений, количестве учащихся и педагогов, остановимся и на других содержательных аспектах. Особый интерес здесь представляют те основные структуры, которые оказывают еврейским образовательным учреждениям учебно-методическую и финансовую поддержку.

Анализ данных показывает, что *учебно-методическую поддержку* еврейские образовательные учреждения получают от разных еврейских структур и организаций, а также по различным каналам. Условно их можно разделить на несколько подгрупп. Так, около трети учебных заведений указывают на неформальное получение методических разработок, программ и учебников из Израиля (как правило, на основе личных контактов и связей). Вторыми по частоте упоминания (18%) являются официальные израильские структуры (посольство Израиля, Министерство образования Израиля, Израильский культурно-информационный центр). Значительная доля приходится на общественные еврейские организации: JDC — 11%, EAP — 3%, еврейские фонды и организации иностранных государств — 3%. Около 6% получают методическую поддержку образовательных программ от религиозных еврейских организаций. Особую роль в методической поддержке образовательного процесса играют еврейские педагогические центры, созданные в странах СНГ. Так, 11% еврейских детских садов и школ указывают на методическую поддержку со стороны Петербургского еврейского университета. Следует подчеркнуть, что каждое шестое образовательное учреждение оказалось включенным в различные формы методической поддержки и повышения квалификации педагогов. Так, 16% указали на семинары по дисциплинам еврейского цикла, проводимые еврейскими организациями.



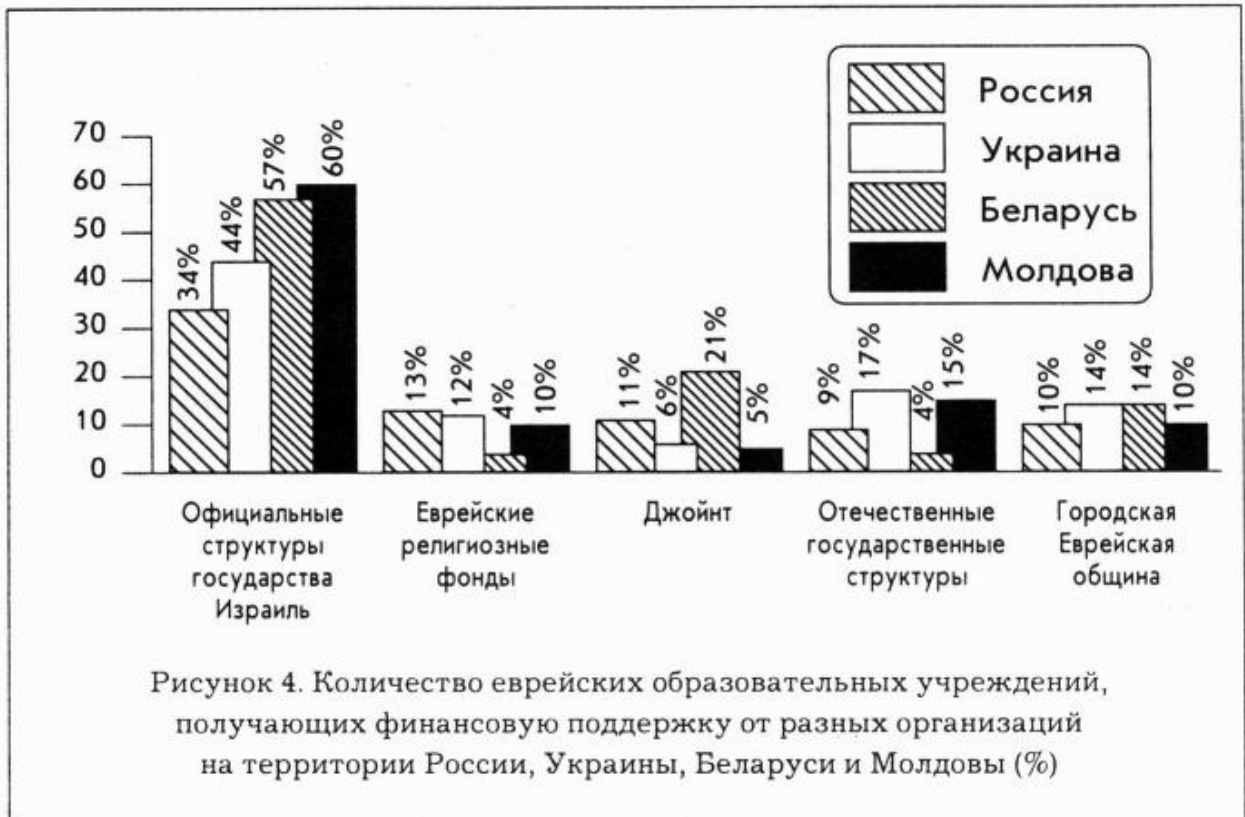
Рисунок 3. Количество еврейских образовательных учреждений, получающих финансовую поддержку от разных организаций (%)

Перейдем к вопросу о *финансовой* поддержке еврейских образовательных учреждений. На рисунке 3 приведены данные об организациях и структурах, которые назывались руководством образовательных учреждений при ответе на вопрос о финансовой поддержке.

42% еврейских образовательных учреждений получают поддержку от официальных структур государства Израиль (посольство Израиля, Министерство образования Израиля, Израильский культурно-информационный центр). На официальные отечественные структуры (Министерство образования, Департаменты образования, муниципальные органы и т. п.) приходится 12%. Столько же учебных заведений указывают на финансовую помощь со стороны еврейских религиозных организаций. Существенную роль в финансовой поддержке играют такие организации, как Джойнт и Еврейское Агенство (Сохнут). Наконец, доля местных еврейских общин составляет 9%. Доля остальных структур, участвующих в финансировании еврейских образовательных учреждений на территории бывшего СССР не превышает 5%.

Полученные данные фиксируют усредненную картину по разным государствам. Однако можно рассмотреть особенности структуры финансирования в различных государствах СНГ. Проиллюстрируем это на примере четырех стран — России, Украины, Беларуси и Молдовы. При этом подчеркнем, что полученный материал характеризует не *объем финансирования*, а связи образовательных учреждений с различными структурами, оказывающими им материальную поддержку. Обратимся к рисунку 4.

Если в России треть еврейских образовательных организаций (33%) указывает на то, что они получают поддержку от официальных структур государства Израиль, то на Украине это характерно для 44%, в Беларуси — для 57%, а в Молдове — для 60%. Сходный процент учебных заведений (10–13%) получает финансовую поддержку от различных религиозных еврейских фондов и организаций. Исключение составляет Беларусь. Весьма существенно отличается финансовая поддержка образовательных



учреждений Джойнтом. Если в Беларуси на него указывает каждое пятое образовательное учреждение, то в России — каждое десятое, а на Украине и в Молдове — лишь каждое двадцатое. Наконец, следует отметить тот факт, что материальная поддержка от не израильских иностранных фондов является исключительным приоритетом российских еврейских учебных заведений: каждое 10-е образовательное учреждение указывает на финансовую поддержку иностранных фондов, в то время как в других государствах СНГ подобные связи, как правило, отсутствуют.

Завершая обзор, заметим, что имеющаяся статистика позволяет понять картину развития и становления системы еврейского образования лишь в первом приближении. Для более глубокого понимания происходящих процессов необходимы специальные мониторинговые социологические исследования, которые позволят рассмотреть специфические особенности динамики изменений в системах дошкольного, школьного и внешкольного еврейского образования в социокультурном контексте. Потребность в подобном анализе ощущается сегодня не только профессиональными социологами, но и практическими работниками еврейского образования, а также представителями тех структур, которые оказывают поддержку еврейским образовательным учреждениям на территории государств СНГ и стран Балтии.

Попытку подобного анализа еврейского дошкольного воспитания мы и предпримем на последующих страницах этой книги.



# Глава II

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Основной акцент в этой главе сделан на сопоставительном анализе ценностных ориентаций воспитателей еврейских и русских детских садов, а также родителей, чьи дети посещают данные учреждения. Первый раздел посвящен рассмотрению жизненных ценностей воспитателей и родителей, а также их мнений относительно успешности реализации своих жизненных перспектив. Второй направлен на изучение тех ценностных установок, которые определяют культурно-нормативный образ ребенка. Это важно для характеристики процесса воспитания, поскольку позволяет выявить особенности ориентаций родителей и педагогов, обозначая конфликт «должного и недолжного».

Важно отметить, что и еврейские и русские респонденты находятся в едином социокультурном пространстве, которое характеризуется не только экономическим, но и социальным кризисом. Центральным здесь является момент «ценностно-нормативной неопределенности»<sup>1</sup>. Одной из возможных реакций на подобную фрустрирующую ситуацию может стать поиск оснований собственных жизненных ценностей. Обращение к своей национальной культуре в этом контексте приобретает особое значение [44]. Именно поэтому важен сопоставительный анализ ценностных ориентаций опрошенных выборок, поскольку он позволяет провести межэтнические параллели. Согласно утверждению М. М. Бахтина, «культура осознает себя на границе». В этой связи мы полагаем, что подобное многопозиционное межэтническое сопоставление позволит лучше понять и оценить характерные особенности формирования ценностных ориентаций воспитателей и родителей как агентов социализации дошкольника. Заметим, что подобное сопоставление важно в равной степени для понимания специфики ценностных ориентаций и еврейских, и русских респондентов

### 2.1. ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ

Здесь мы рассмотрим мнения еврейских и русских воспитателей и родителей относительно их жизненных ценностей и личных перспектив. Помимо этого, проанализируем значимость

<sup>1</sup> Собкин В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Т. III. Вып. IV. М., 1995. С.7.

тех или иных факторов, которые вызывают у них опасение или тревогу. Подобное сопоставление, на наш взгляд, позволит выявить характерные особенности ценностной сферы еврейских и русских воспитателей и родителей.

Результаты ответов на вопрос о наиболее значимых жизненных ценностях представлены в таблице 5.

Приведенные в таблице данные фиксируют ряд различий между еврейскими и русскими воспитателями. Эти различия касаются значимости следующих пяти ценностей: успешной профессиональной деятельности, воспитания детей, достижения материального благополучия, развития своих способностей и приобщение к религии (см. рисунок 5).

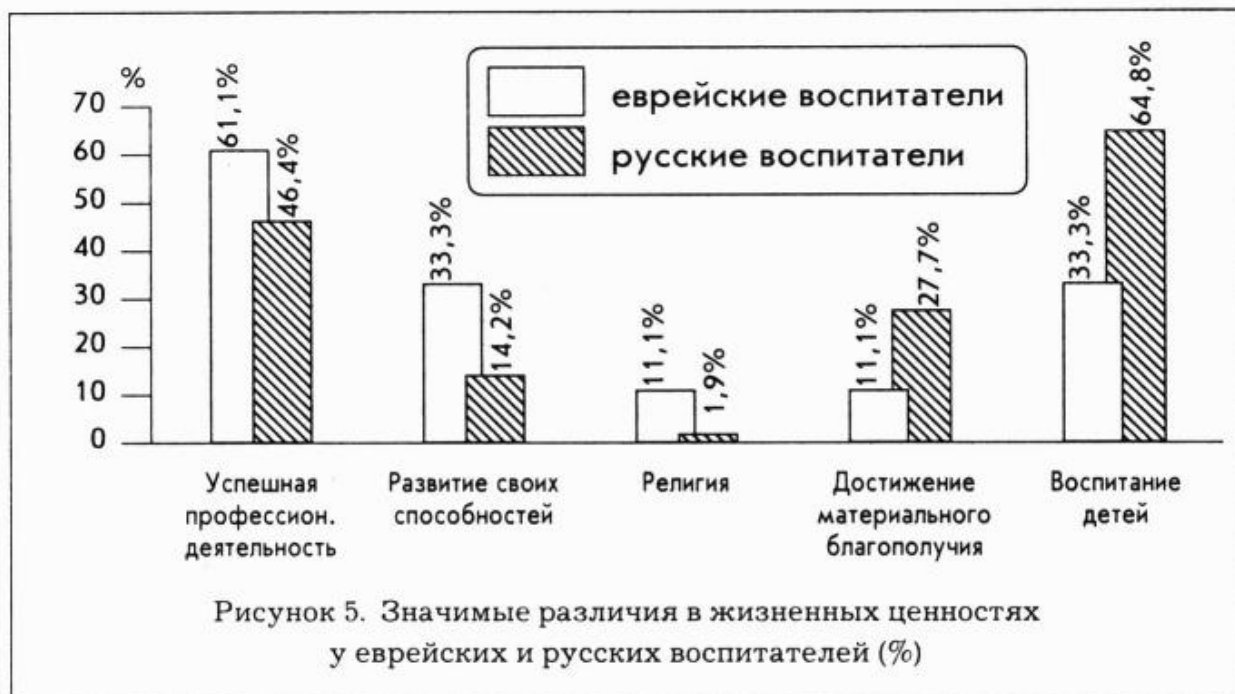
Рисунок показывает, что для еврейских воспитателей более значимы такие ценности, как успешность профессиональной деятельности, развитие своих способностей и приобщение к религии. Для русских же — воспитание детей и достижение материального благополучия.

Различия между еврейскими и русскими родителями не столь отчетливы. Гармония в супружеских отношениях и воспитание детей являются наиболее важными жизненными ценностями как для евреев, так и для русских. По-видимому, это обусловлено спецификой социальной роли «родитель», с точки зрения которой респонденты заполняли анкету. Заметим, что ценность воспитания детей более важна для матерей в обеих выборках, чем для отцов. Причем здесь фактор национальности не оказывает значимого влияния. Однако существу-

Таблица 5. Оценка значимости различных жизненных ценностей воспитателями и родителями (%)<sup>1</sup>

Жизненные ценности	Воспитатели		Родители					
	Евреи	Русские	еврейские			русские		
	Всего	Всего	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Успешная профессиональная деятельность	61,1	46,4	21,9	26,5	18,5	27,9	41,0	21,0
Хорошее здоровье	44,4	51,3	45,6	46,9	44,6	53,9	45,8	58,6
Гармония в супружеской жизни	38,9	42,7	78,9	79,6	78,5	67,6	67,7	67,6
Воспитание детей	33,3	64,8	74,6	65,3	81,5	75,7	64,4	82,2
Развитие своих способностей	33,3	14,2	—	—	—	—	—	—
Общение с друзьями	27,8	30,3	13,2	8,2	16,9	14,1	14,1	14,3
Достижение материального благополучия	11,1	27,7	23,7	36,7	13,8	32,2	43,4	26,0

<sup>1</sup> Здесь и далее прочерк в таблице означает, что указанный вариант ответа отсутствовал в анкете для данной выборки.



ют и различия. Так, стоит обратить внимание на то, что гармонию в супружеских отношениях как значимую жизненную ценность в целом чаще отмечают еврейские родители. Так же, как и воспитатели, еврейские родители более склонны фиксировать значимость религии. Напротив, достижение материального благополучия и успешная профессиональная деятельность более значимы для русских родителей.

Сопоставление мнений воспитателей и родителей показывает, что успешность в профессиональной деятельности более важна для воспитателей. Это, по-видимому, обусловлено принятием профессиональной роли, с позиции которой воспитатели детских садов заполняли анкету. В то же время для родителей более важны гармония в супружеских отношениях и воспитание детей. Подобное сопоставление позволяет сделать вывод о своеобразии ценностей, характеризующих именно социально-ролевую позицию «родителя» и «воспитателя». Заметим, что религия является, пожалуй, единственным аспектом, относительно которого мнения представителей разных национальностей разделились: религия как ценность оказалась более значима для еврейских респондентов.

Специальный интерес представляет анализ значимости для воспитателей ценностей семейной жизни (см. таблицу 6).

Как можно заметить, и у еврейских, и у русских педагогов первое, второе и третье место занимают соответственно «воспитание детей», «здоровье» и «любовь и взаимопонимание». «Гармонии в супружеских отношениях» и еврейские, и русские воспитатели отвели четвертое место. В то же время выявились различия при оценке ими значимости «успешной профессиональной деятельности»: ее отметила треть еврейской и лишь шестая часть русской выборки.

Полученные данные позволяют сделать два основных вывода. Первый состоит в том, что структура семейных ценностей

Таблица 6. Оценка значимости для воспитателей различных ценностей семейной жизни (%)

Ценности семейной жизни	Евреи	Русские
Воспитание детей	77,8	82,0
Здоровье	50,0	58,8
Любовь и взаимопонимание	50,0	46,1
Гармония в супружеских отношениях	44,4	37,1
Успешная профессиональная деятельность	33,3	16,1
Дружба и взаимопомощь	22,2	25,1
Достижение материального благополучия	16,7	20,6
Следование национальным традициям	5,6	3,0
Воспитание религиозности	0,0	1,1
Успешная карьера	0,0	2,6

у еврейских и русских воспитателей имеет сходный характер. Второй касается большей значимости успешности профессиональной деятельности для воспитателей еврейских детских садов. Это проявляется в структуре как жизненных, так и семейных ценностей.

Наряду с жизненными ценностями, особый интерес представляет оценка воспитателями и родителями успешности своих жизненных перспектив.

Мы полагаем, что оппозиция «пессимизм–оптимизм» является одной из фундаментальных модальностей, характеризующих социокультурный контекст и определяющих процессы социализации. В частности, на принципиальную важность этой модальности в культурологическом плане обращал внимание Й. Хейзинга, говоря о кризисе культуры [51]. В этой связи респондентам в ходе опроса при оценке ими своих жизненных перспектив предлагались три варианта ответа: «Я с уверенностью и оптимизмом смотрю в завтрашний день»; «У меня есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно»; «Я со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня».

Полученные данные показывают, что между еврейскими и русскими педагогами нет значимых различий в ответах на этот вопрос: около половины опрошенных с уверенностью и оптимизмом смотрят в завтрашний день (44,4% и 50,2%), треть сомневается в том, что у них жизнь сложится удачно (33,3% и 34,1%), а каждый шестой настроен пессимистически (16,7% и 15,0%). Каких-либо существенных различий нет и среди родителей разных



национальностей. Так, среди евреев «оптимистов» — 56,6%, среди русских — 51,9%; «сомневающих», 29,2% и 38,6%; «пессимистов» — 5,3% и 5,9%.

Сопоставление ответов воспитателей и родителей показывает, что родители более оптимистичны в оценке своих жизненных перспектив (см. рисунок 6.). Заметим, что среди воспитателей значительно выше доля «пессимистов», что позволяет сделать вывод о социальном неблагополучии данной профессиональной группы.

При исследовании жизненных перспектив наряду с анализом уверенности респондентов в своем будущем важно также оценить значимость для них тех или иных фрустрирующих факторов. Результаты приведены в таблице 7.

Результаты опроса фиксируют сходство в оценках значимости тех или иных аспектов, которые вызывают опасение и тревогу у воспитателей обеих групп. Главные из них: беспокойство за своего ребенка, война, страх за свое здоровье и опасение стать жертвой насилия или преступления. Именно эти аспекты выступают как основные фрустрирующие факторы. Отметим, что «опасение стать жертвой национализма» оказалось мало значимым не только для русских воспитателей, но и для еврейских.

Таблица 7. Ответы русских и еврейских воспитателей и родителей на вопрос о том, что их лично больше всего беспокоит в будущем (%)

Ответы	Воспитатели		Родители					
	Евреи	Русские	еврейские			русские		
	Всего	Всего	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Я боюсь за своего ребенка	50,0	68,5	66,1	65,3	66,7	75,1	71,5	77,6
Я боюсь за свое здоровье	33,3	54,3	25,2	22,4	27,3	27,5	24,0	29,2
Я боюсь войны	22,2	61,8	33,9	34,7	33,3	44,0	37,8	47,7
Я боюсь преступности, стать жертвой насилия	22,2	18,4	9,6	8,2	10,6	10,8	8,1	12,5
Я боюсь, что у меня не сложится личная жизнь	16,7	11,6	1,7	0,0	3,0	8,0	4,8	9,5
Я боюсь смерти	16,7	9,7	7,8	10,2	6,1	7,8	7,5	8,0
Я боюсь, что не смогу жить самостоятельно	11,1	12,0	13,9	12,2	15,2	7,1	3,6	9,1
Я не уверен(а) в своем профессиональном выборе	5,6	7,5	9,6	6,1	12,1	7,5	6,3	8,3
Я боюсь национализма	5,6	4,1	10,4	14,3	7,6	3,1	3,3	3,0
Меня беспокоит рэкет	0,0	1,5	0,9	2,0	0,0	2,0	2,1	2,0
Меня беспокоит моя внешняя непривлекательность	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,7	0,3	1,0

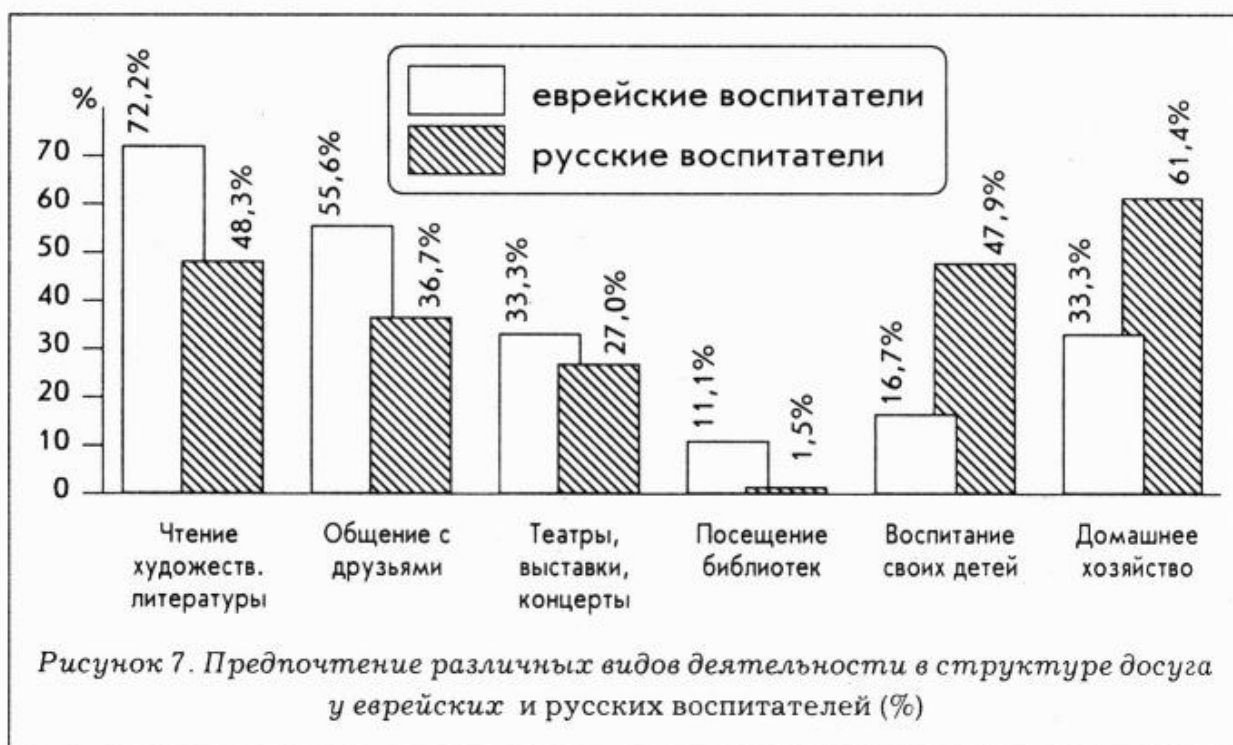


При анализе ответов *родителей* можно заметить, что оценка значимости различных фрустрирующих факторов также имеет сходный характер у еврейских и русских респондентов. На первое место родители обеих выборок ставят беспокойство за своего ребенка, на второе — страх перед развязыванием в стране военных действий, а на третье — опасения по поводу своего здоровья.

Различия же проявились в следующих сферах. Беспокойство по поводу своей личной жизни преимущественно характерно для русской женской выборки. В то же время еврейские матери чаще сомневаются в том, что они смогут жить самостоятельно. Подчеркнем, что среди еврейских родителей в три раза больше число тех, кто боится стать жертвой национализма.

Помимо анализа ценностных ориентаций, жизненных перспектив и фрустрирующих факторов, рассмотрим также вопрос о предпочтениях воспитателями различных видов деятельности в структуре своего свободного времени. Организация досуга является важным индикатором жизненных ценностных установок и характеризует своеобразие жизненного стиля. Значимые различия в ответах еврейских и русских респондентов на вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свободное время, отражены на рисунке 7.

Еврейские воспитатели среди разных видов деятельности в свободное время предпочитают чтение художественной литературы. На второе место они ставят общение с друзьями. У русских же воспитателей первое место отведено домашнему хозяйству, а второе — воспитанию своих детей. При этом посещение театров, концертных залов и выставок примерно одинаково распространено среди трети как еврейских, так и русских респондентов. Однако посещение библиотек оказалось более значимо для еврейской выборки, чем для русской.



## ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

Приведенные выше данные позволяют сделать ряд выводов. Первый касается различий в структуре жизненных ценностей еврейских и русских воспитателей. Еврейские воспитатели по сравнению с русскими более ориентированы на личностную и профессиональную успешность, поскольку для них более значимы жизненные ценности, связанные с установками на самореализацию: развитие своих способностей, успешность профессиональной деятельности. Для русских же педагогов характерна ориентация на значимость семейных отношений, на воспитание детей и на материальное благополучие. Анализ сферы досуга показывает, что у еврейских воспитателей более выражена ориентация на удовлетворение культурно-образовательных потребностей: чтение художественной литературы, посещение театров, выставок и библиотек. Напротив, для русских воспитателей характерны формы проведения досуга, связанные с домом и семьей: занятие домашним хозяйством, воспитание детей, то есть досуг, ориентированный на внутрисемейное пространство.

Сопоставляя ответы воспитателей и родителей, отметим следующее. Жизненные ценности, которые можно отнести к «семейным», наиболее часто отмечались родительскими выборками, а ценности общекультурного и профессионального плана в большей степени характерны для воспитателей. Причем более высокая значимость религии в структуре жизненных ценностей отличает еврейских родителей и воспитателей от русских. Что касается эмоциональной оценки жизненных перспектив, то здесь родители в целом более оптимистичны, чем воспитатели. В отношении же факторов, вызывающих опасение и тревогу, воспитатели и родители высказались сходным образом: наиболее значимы беспокойство за своего ребенка, за свое здоровье, страх перед возможностью гражданской войны. Помимо этого, среди евреев достаточно распространены опасения стать жертвой национализма. В целом же можно заключить, что, несмотря на общую нестабильность социально-экономической ситуации в стране и множество факторов, которые вызывают тревогу по поводу будущего и настоящего, в том числе и таких значимых, как страх за своего ребенка, более половины родителей с надеждой и оптимизмом смотрят в завтрашний день. Причем можно сделать вывод, что еврейские родители более адаптивны, поскольку при большем количестве отмеченных ими фрустрирующих моментов по сравнению с русской выборкой они более склонны позитивно оценивать свои личностные перспективы.

Сопоставляя особенности жизненных ценностных ориентаций, отношение к успешности реализации своих жизненных перспектив и значимость фрустрирующих факторов, важно обратить внимание на следующее обстоятельство. Оно состоит в том, что по всем трем указанным аспектам оценки еврейских и русских родителей в целом оказались сходны. При этом они существенно отличаются от оценок воспитателей. Данное различие позволяет сделать основной вывод о том, что принятие социально-ролевой

позиции («воспитатель» или «родитель») кардинальным образом определяет «ценностной кругозор».

Другой момент касается существенных расхождений в ценностных ориентациях у воспитателей еврейских и русских детских садов. На наш взгляд, это фиксирует не только различия жизненных ориентаций воспитателей, но и дает основания предполагать, что и эти системы воспитания довольно различны в ценностном плане.

О чем же говорят отмеченные сходства и различия? Мы полагаем, что сходство ценностных структур еврейских и русских родителей фиксирует общность того социокультурного контекста, в котором происходит воспитание ребенка в еврейской и русской семье. Отличия же в ценностных установках воспитателей характеризуют и различия в *социальной ситуации развития* ребенка в еврейском и русском детском саду. Отсюда следует, что собственно национальные особенности развития ребенка определяются сегодня не столько семейным воспитанием, сколько системой специально организованных общественных институтов воспитания, таких, как еврейские детские сады. И это, пожалуй, главное.

## 2.2. ОБРАЗ РЕБЕНКА

Здесь мы охарактеризуем те личностные качества ребенка-дошкольника, на развитие которых ориентируются воспитатели и родители в процессе воспитания. Для этого мы проанализируем ответы респондентов на два вопроса. Первый позволит нам определить приоритеты воспитателей и родителей относительно тех качеств, которые семья должна воспитывать в детях. Второй будет касаться особенностей характера и личностных качеств, которые в первую очередь необходимо формировать и развивать у детей дошкольного возраста.

Рассмотрим мнения родителей и воспитателей о том, какие личностные качества семья в первую очередь должна воспитывать у ребенка. Распределение ответов родителей и воспитателей представлено в таблице 8.

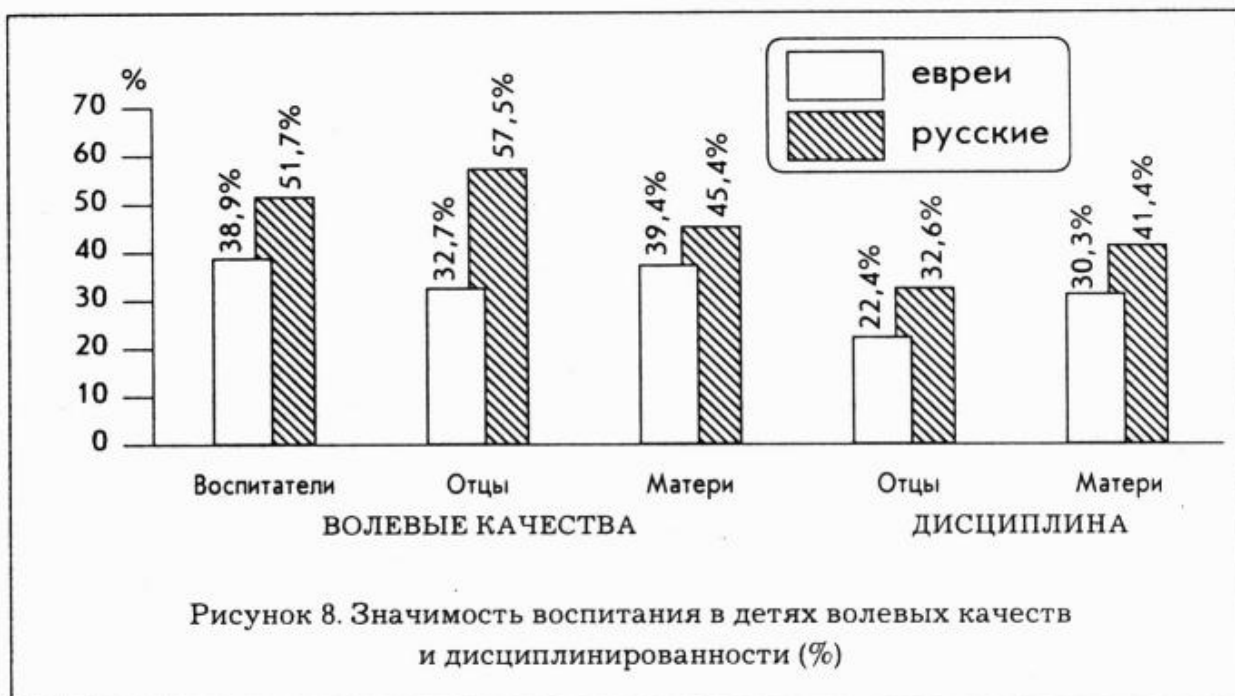
Из таблицы видно, что наиболее значимым качеством как еврейские, так и русские *воспитатели* назвали доброту и отзывчивость. Сходно и их отношение к развитию способностей детей (треть в обеих опрошенных группах выделила это в качестве приоритета). Одинаково оценивают воспитатели развитие в ребенке стремления повышать образовательный и культурный уровень (учебной мотивации). Воспитание же в ребенке волевых качеств — настойчивости, выдержки, целеустремленности — считают более значимым русские респонденты по сравнению с еврейскими. Характерно, что воспитание патриотизма и религиозности в детях не назвал в качестве приоритетного момента ни один еврейский воспитатель. Однако важность «приобщения к национальной культуре» здесь отметил каждый четвертый.

Ответы	Воспитатели		Родители					
	Евреи	Русские	еврейские			русские		
	Всего	Всего	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Доброта и отзывчивость	88,9	86,1	73,9	77,6	71,2	71,7	64,1	76,2
Волевые качества	38,9	51,7	36,5	32,7	39,4	49,5	57,5	45,4
Повышение образования и культурного уровня	38,9	41,2	47,0	46,9	47,0	41,9	34,1	46,6
Развитие способностей	33,3	32,2	35,7	40,8	31,8	33,8	33,8	33,8
Умение приспосабливаться к любой обстановке	27,8	17,6	26,1	26,5	25,8	22,7	27,2	20,3
Уважение к старшим	16,7	40,1	39,1	36,7	40,9	34,5	32,6	35,6
Стремление к материальному благополучию	16,7	15,4	8,7	14,3	4,5	18,1	18,3	18,0
Патриотизм	0,0	7,5	4,3	4,1	4,5	3,3	4,2	2,7
Религиозность	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,6	0,9	0,5
Приобщение к национальной культуре	27,8	—	—	—	—	—	—	—

Основные же различия между выборками обнаруживаются в отношении воспитания таких качеств, как уважение к старшему поколению и умение приспосабливаться к любой обстановке. Воспитание уважения к старшим более характерно для русских воспитателей — 40,1% (среди евреев 16,7%). По-видимому, это свидетельствует о важности сохранения возрастной статусно-ролевой вертикали при воспитании ребенка в русской семье. Умение приспосабливаться к любой обстановке, напротив, чаще отмечается еврейскими респондентами — 27,8% (среди русских 17,6%). Иными словами, еврейская семья должна быть ориентирована на научение ребенка адаптации к любым социальным условиям и ситуациям.

Можно заметить, что *родители* оказались солидарны с воспитателями: приоритет в семейном воспитании ребенка отдается доброте и отзывчивости. Причем в меньшей степени эта точка зрения свойственна отцам русской выборки. Напротив, культивирование волевых качеств считает необходимым более половины русских отцов и только треть еврейских. В целом можно заметить, что воспитание в детях выдержки, настойчивости и целеустремленности является ценностью в большей мере для русских респондентов — как воспитателей, так и родителей (см. рисунок 8).

Наконец, из таблицы 8 видно, что для русских отцов менее значимо воспитание в ребенке стремления к повышению образования и культурного уровня (учебной мотивации).



Обобщая, можно сделать два основных вывода. Первый связан с тем, что практически не обнаруживаются какие-либо существенные различия между еврейскими и русскими родителями, единственный момент, на который следует обратить внимание, — это большая значимость для русских родителей воспитания в ребенке волевых качеств. Второй вывод состоит в заметных различиях между еврейскими и русскими воспитателями относительно двух параметров: русские отдают приоритет уважению к старшим, а евреи — умению приспосабливаться к любой обстановке. Это позволяет говорить о принципиальных различиях, существующих в системе общественного воспитания ребенка-дошкольника: русская система в большей степени ориентирована на поддержание возрастного статуса социально-ролевых отношений, а еврейская — на формирование способности к гибкому социальному поведению и адаптации ребенка к различным социальным ситуациям.

Помимо этого, в ходе исследования перед родителями ставился вопрос о том, какие качества они лично стараются прежде всего воспитать в своем ребенке. Отличие данного вопроса от предыдущего состоит в том, что он носит не нормативный («Что семья должна воспитывать в детях?»), а конкретный характер («Что я как родитель стараюсь развивать в своем ребенке?»).

Ответы на этот вопрос распределились следующим образом (см. таблицу 9).

Первое место обеими группами было отдано развитию интеллектуальной сферы. Интересно сравнить полученные данные с данными предыдущей таблицы, тем самым выделив расхождения между понятиями *должного* и *реального* в семейном воспитании дошкольника. Можно заметить, что доминирование в нормативной системе морально-нравственного развития (доброта, отзывчивость, милосердие) в реальном процессе воспитания уступает место развитию интеллектуальной сферы и волевого

Таблица 9. Значимость качеств, которые родитель старается прежде всего воспитать и развить у своего ребенка (%)

Качества	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Интеллект	65,3	65,2	65,2	63,5	63,6	63,8
Целеустремленность	51,0	37,9	43,5	53,9	45,8	48,9
Доброта	38,8	51,5	46,1	42,8	61,2	54,5
Вежливость	26,5	39,4	33,9	27,8	42,3	36,9
Физические качества	24,5	21,2	22,6	34,4	19,5	24,9
Дисциплинированность	22,4	30,3	27,0	32,6	41,4	38,3
Художественные способности	20,4	18,2	19,1	15,6	16,3	15,9
Умение приспосабливаться к меняющимся условиям жизни	18,4	9,1	13,0	12,6	12,1	12,3
Стремление к материальному благополучию	4,1	4,5	4,3	3,0	3,0	3,0
Уважение к национальным традициям	20,4	21,2	20,9	–	–	–
Национальное достоинство	2,0	9,1	6,1	–	–	–
Патриотизм	0,0	1,5	0,9	2,1	0,2	0,9

начала. При этом можно заметить, что отношение к развитию у ребенка выдержки, целеустремленности и настойчивости явно проявляет маскулинные и фемининные установки, характеризующие различия между отцами и матерями.

Заметим также, что русские родители более склонны развивать у своих детей в первую очередь такое качество, как дисциплинированность (см. рисунок 8).

И, наконец, важно обратить внимание на то, что воспитание в детях уважения к национальным традициям (дополнительная графа для еврейской выборки) оказалось важным для каждого пятого родителя.

Обобщая данные таблицы 9, можно отметить, что на важность формирования тех или иных качеств ребенка существенное влияние оказывают традиционные поло-ролевые позиции родителей. В целом эта тенденция характерна как для русских, так и для еврейских родителей. Так, матери более ориентированы на развитие у ребенка доброты и дисциплинированности. Отцы же — на развитие его волевых качеств (например, целеустремленности). Однако следует отметить, что если позиции еврейских и русских матерей практически не отличаются, то между еврейскими и русскими отцами есть явные расхождения относительно двух параметров: русские отцы более ориентированы на физическое развитие ребенка, еврейские же — на его успешную социальную адаптацию.

### ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

Представление о личностных особенностях ребенка является одним из ключевых аспектов при оценке различных воспитательных систем. Действительно, личностные качества, способности можно рассматривать как основные целевые характеристики, ориентирующие направленность воспитательного процесса. Поэтому этот небольшой по своему объему раздел нашего исследования можно рассматривать как один из основных.

При обобщении приведенных выше данных два момента выступают на первый план. И здесь нам важно подчеркнуть различие между нормативными представлениями и реальными ориентациями в воспитании ребенка. В этой связи отметим, что в своих нормативных ориентациях («Что семья должна воспитывать в ребенке?») еврейские и русские родители практически не отличаются. В то же время явно обнаруживаются различия в нормативных представлениях воспитателей и родителей. Отметим, что сходная тенденция зафиксирована и относительно ценностных ориентаций (см. раздел 1.1). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что различия между родительской позицией и позицией воспитателя обнаруживаются на нормативном уровне.

Важно и другое: существуют различия в нормативных представлениях о направлениях развития личности ребенка у воспитателей еврейских и русских детских садов. Основной отличительной чертой при этом выступает, с одной стороны, поддержание возрастных статусных социально-ролевых отношений («поддержание возрастной вертикали»), что характерно для русских воспитателей, а с другой — ориентация на формирование способностей к «гибкому социальному поведению» («социальная адаптивность»), которая характерна для воспитателей еврейского детского сада. Это позволяет сделать вывод о том, что именно в системе общественного воспитания проявляются разные представления о нормативно желаемом образе ребенка, который и характерен для национальной системы еврейского дошкольного воспитания в России.

Наконец, последнее. Стоит обратить внимание на различия, обнаруженные в ходе анализа тех ориентаций, которых склонны придерживаться родители при реальном воспитании своего ребенка. Здесь в первую очередь проявляются не столько специфические национальные характеристики, сколько различия поло-ролевых позиций отца и матери. Матери более ориентированы на развитие морально-нравственных аспектов, отцы же — на формирование у ребенка волевой сферы.



# Глава III

## СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ

Данная глава состоит из трех разделов. Первый посвящен тем педагогическим критериям, которыми реально руководствуются воспитатели в процессе работы с детьми. Основное внимание здесь будет сосредоточено на различиях в осуществлении образовательного процесса в еврейском и русском детских садах. Во втором разделе мы рассмотрим нормативные ориентации родителей и воспитателей, обращая внимание на специфику еврейской и русской традиций воспитания. Можно думать, что еврейская культура в силу национальных и религиозных особенностей основана на более авторитарном стиле воспитания. При этом отец здесь более ориентирован на интеллектуальное развитие ребенка, тогда как мать на его нравственное воспитание. Можно предположить, что в русской семье родительские ролевые позиции менее структурированы и менее декларируемы. Исходя из этого, мы полагаем, что национальный фактор будет играть особенно значимую роль именно при реализации родительских воспитательных стратегий. Третий раздел посвящен анализу использования таких мер воздействия на ребенка, как «наказание и поощрение». Этот аспект является важной частью анализа воспитательной стратегии, характеризуя ее контролирующей этап.

### 3.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ

В этом разделе мы затронем ряд аспектов, характеризующих особенности деятельности воспитателя детского сада. В первую очередь это касается его отношения к различным воспитательным программам и методикам, его ориентациям на занятия с одаренными детьми и детьми с задержкой психического развития, а также владения педагогом методами диагностики уровня развития ребенка.

Приведенные на рисунке 9 данные показывают, что около половины еврейских воспитателей работает по собственной авторской программе (или по программе, созданной сотрудниками их детского сада), тогда как среди русских педагогов доля работающих по авторским программам невелика. Подавляющее большинство русских респондентов работает по обычной государственной программе. Экспериментальной же программы в своей





работе придерживается каждый четвертый-пятый среди еврейских и русских воспитателей.

Помимо анализа инновационных ориентаций воспитателей (работа по авторским и экспериментальным программам), мы выясняли их информированность о различных системах дошкольного воспитания. В этой связи воспитателям еврейских и русских детских садов предлагалось указать те педагогические программы (системы), которые им известны (см. таблицу 10.).

Как видно из таблицы, воспитатели еврейского детского сада более информированы относительно таких систем дошкольного воспитания, как система М. Монтессори и Вальдорфская педагогика. Можно предположить, что их знакомство с данными системами обнаружит себя в дальнейшем и при ответах на вопросы, касающиеся как принципов развития ребенка, так и организации его деятельности в детском саду.

Таблица 10. Знакомство воспитателей с различными программами дошкольного воспитания (%)

Программы дошкольного воспитания	Воспитатели	
	Евреи	Русские
М. Монтессори	66,7	45,4
«Радуга»	61,1	74,6
Вальдорфская педагогика	61,1	26,9
«Развитие»	38,9	38,5
«Золотой ключик»	16,7	16,5
Фребель	5,6	6,9

Особый интерес представляет анализ отношения воспитателей к различным методикам развития ребенка, поскольку это непосредственно характеризует содержательную направленность воспитательного процесса (см. таблицу 11).

Приведенные в таблице данные интересны в двух отношениях. Во-первых, они наглядно показывают, что еврейские воспитатели гораздо чаще отдают предпочтение методикам, направленным на развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка. Можно

Таблица 11. Направленность педагогических методик, на которые ориентируются воспитатели в своей работе (%)

Направленность педагогических методик	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Умственное развитие ребенка на основе сотрудничества между взрослыми и детьми	72,2	41,9
Развитие творческих способностей ребенка	50,0	29,1
Физическое развитие и оздоровление ребенка	11,1	19,6
Развитие моторики и сенсорики	11,1	7,9
Не придаю значения программе, для меня главное, чтобы ребенок был здоровым и веселым	33,3	18,1

думать, что эти линии развития являются определяющими в системе еврейского дошкольного воспитания. Во-вторых, следует обратить внимание на то, что треть воспитателей еврейских детских садов в принципе не склонна придавать значение какой-либо программе, для них главное не программа, а центрация на ребенке, на его эмоциональном и физическом благополучии. В этой связи можно полагать, что воспитание в еврейском детском саду не столь жестко регламентировано, и поэтому педагогической программе здесь не придается такого большого значения.

Мнения обеих групп воспитателей о том, как лучше обучать детей дошкольного возраста, совпали: первое место было ими отдано игре; второе — специальным занятиям; и третье — свободному общению (см. таблицу 12).

Несмотря на сходство приоритетов разных форм обучения, заметим, что воспитатели еврейских детских садов были вариативны в своих ответах. Иными словами, они склонны сочетать различные формы обучения, видя в каждой из них свои преимущества.

Наконец, рассмотрим блок вопросов, который посвящен диагностике и работе воспитателей с детьми, обладающими разным уровнем развития. С этой целью обратимся к таблице 13.

Из таблицы видно, что большая часть еврейских воспитателей в отличие от русских не проводит диагностики уровня развития детей в своей группе. Данные однозначно свидетельствуют о том, что в системе еврейского дошкольного воспитания гораздо слабее по сравнению с государственной системой организована психологическая служба по диагностике уровня развития детей. Наглядно эти различия как в ориентациях («желании») на проведение диагностики, так и в реальной практике, представлены на рисунке 10.

Таблица 12. Наиболее эффективные формы обучения детей дошкольного возраста (%)

Формы обучения	Воспитатели	
	Евреи	Русские
В игре	77,8	61,3
На специальных занятиях	50,0	38,7
В свободном общении	38,9	23,0
По-другому	0,0	3,2

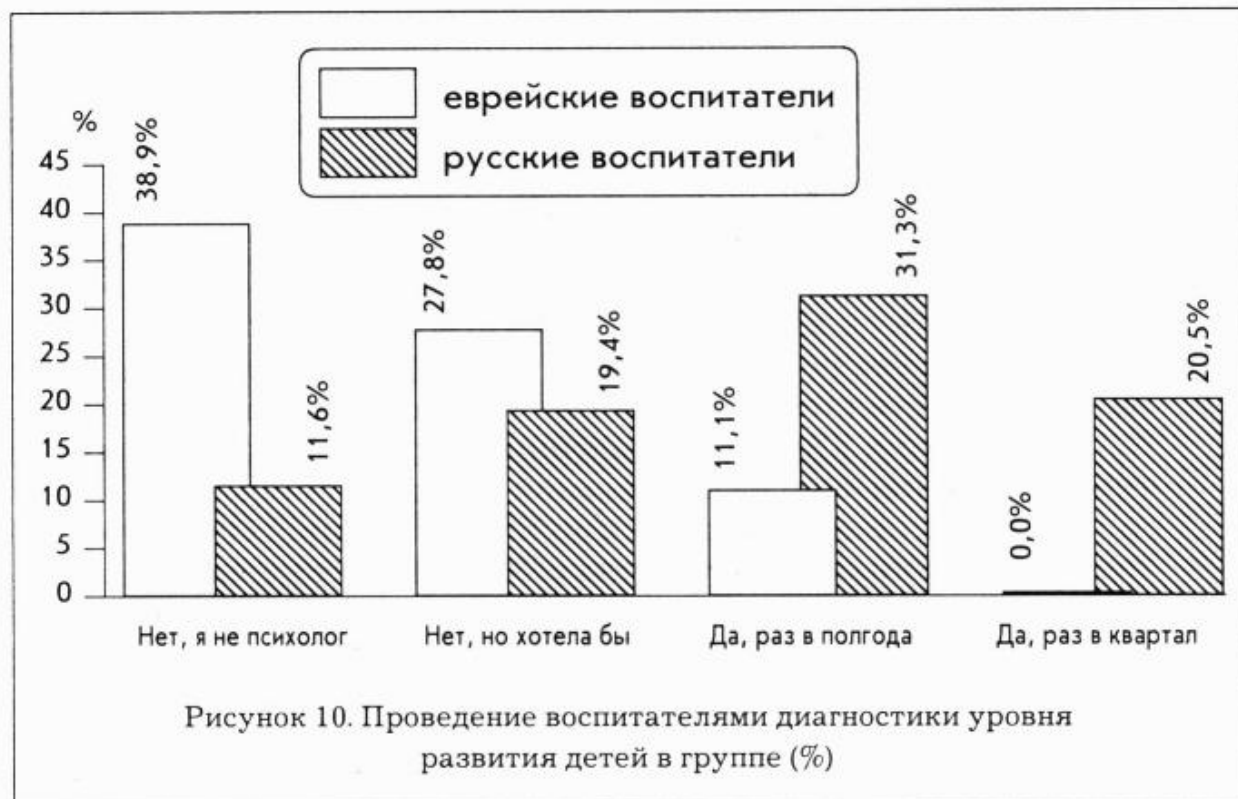
Таблица 13. Проведение диагностики и специальной работы с детьми разного уровня развития (%)

Диагностика и специальная работа	Воспитатели	
	Евреи	Русские
<i>Как часто Вы проводите диагностику?</i>		
Не провожу, так как это должен делать психолог	38,9	11,6
Не провожу (не владею методами), но хотела бы	27,8	19,4
Раз в год	5,6	10,1
Раз в полгода	11,1	31,3
Раз в квартал	0,0	20,5
Раз в месяц	11,1	3,4
Чаще	5,6	1,9
<i>Выделяете ли Вы детей в группе по какому-либо признаку?</i>		
Не выделяю никого	66,7	55,8
Отстающих детей	16,7	28,1
Одаренных детей	16,7	22,1
<i>Оцените уровень развития детей в группе (в %):</i>		
Детей среднего уровня развития	74,4	68,6
Одаренных детей с высоким уровнем развития	16,0	25,9
Детей с задержкой психического развития	11,7	14,9
<i>Проводите ли Вы дополнительные занятия?</i>		
Одаренными детьми	27,8	23,7
Детьми с задержкой психического развития	16,7	46,2
Не провожу	50,0	39,1

Обращаясь к таблице 13, можно заметить, что как еврейские, так и русские воспитатели в принципе сходно оценивают уровень развития детей в своей группе, выделяя примерно одинаковый процент детей со средним уровнем развития. В целом одинаковы также доли одаренных детей и детей с задержками в развитии. Однако, несмотря на сходство оценок относительно состава детей в группе по уровню их развития, в своей практической работе еврейские и русские воспитатели существенно отличаются. Так, если каждый второй русский воспитатель проводит дополнительные занятия с отстающими детьми, то среди евреев — лишь каждый шестой. Можно сделать вывод о том, что в системе еврейского дошкольного воспитания не только слабее поставлена диагностическая служба, но и хуже организована практическая работа с детьми, нуждающимися в коррекции развития.

### Основные выводы

Отметим два момента, которые фиксируют наиболее существенные различия между еврейскими и русскими воспитателями.



Во-первых, еврейские воспитатели в отличие от русских более ориентированы в своей профессиональной деятельности на работу по собственным авторским программам. Подобное различие объяснимо, поскольку система еврейского дошкольного воспитания в России находится на этапе становления и в ней еще не сложились достаточно структурированные типовые программы. Поэтому система еврейского дошкольного воспитания ориентирована на привлечение таких педагогов, которые могут проявить собственную инициативу в поиске содержания и методов воспитания.

Во-вторых, в системе еврейского дошкольного воспитания гораздо слабее организована как диагностическая служба, так и реальная работа с детьми, нуждающимися в коррекции психического развития. В этом проявляется явный недостаток существующей ныне системы еврейского дошкольного воспитания. Можно думать, что одно из ключевых направлений ее дальнейшего становления и развития как раз и состоит в привлечении в сферу еврейского дошкольного воспитания специалистов, которые могут осуществлять как диагностическую, так и коррекционную работу.

### 3.2. НОРМАТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Проанализируем нормативные представления воспитателей и родителей в отношении целей и задач воспитания. Приведем в качестве примера перечень основных задач воспитателя, как он представлен в одной из типовых программ:

- укрепление здоровья, развитие двигательной и гигиенической культуры детей;
- развитие гуманистической направленности отношения детей к миру, воспитание культуры общения, эмоциональной отзывчивости и доброжелательности к людям;
- развитие эстетических чувств детей, творческих способностей, эмоционально-ценностных ориентаций, приобщение детей к искусству и художественной литературе;
- развитие познавательной активности, познавательных интересов, интеллектуальных способностей детей;
- развитие у детей стремления к школьному обучению, интереса к школе, к новой социальной позиции школьника;
- развитие детской самостоятельности и инициативы, воспитание у каждого ребенка чувства собственного достоинства, самоуважения, стремления к активной деятельности и творчеству<sup>1</sup>.

В принципе подобный набор задач с разной степенью полноты и детализации можно встретить и в других типовых программах. По сути дела, эти задачи во многом определяют цели воспитания и направленность реализуемой воспитателем деятельности. Однако в документах подобного рода эти задачи даны как рядоположные. В реальной же деятельности воспитателей одни из них являются основными, другие малозначимы. Именно конкретная иерархия задач и представляет для нас особый интерес.

При этом можно сделать предположение о том, что нормативные ориентации воспитателей и родителей в отношении задач воспитания ребенка-дошкольника будут достаточно сходны, поскольку они находятся в едином социокультурном контексте. В то же время представляется вполне вероятным, что мы обнаружим различия между еврейскими и русскими респондентами, которые могут быть обусловлены расхождением в традиционных установках еврейской и русской национальных групп относительно стратегии воспитания ребенка. В этой связи заметим, что одна из фундаментальных основ еврейского воспитания — это соблюдение заповедей. Причем безусловность их соблюдения независимо от глубины постижения их смысла является принципиальным моментом. Таким образом, безоговорочное подчинение императиву в данном случае служит основой сохранения еврейской традиции, обуславливая вхождение в национальную культуру. Это и дает нам основания предполагать большую склонность еврейских родителей к принятию авторитарной позиции при воспитании ребенка.

Перейдем к непосредственному рассмотрению полученных ответов на вопрос о том, какие задачи еврейские и русские воспитатели считают основными в своей работе (см. таблицу 14).

Раскрытие и развитие индивидуальных способностей ребенка в обеих выборках отмечается как приоритетная задача воспитания. Более половины воспитателей еврейских детских садов отметили необходимость формирования у ребенка гуманного отношения к другим людям, тогда как для русской выборки эта за-

<sup>1</sup> Цит. по: Лонгинова В. И. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. СПб., 1996.

Таблица 14. Задачи, которые воспитатели считают наиболее важными в своей работе (%)

Задачи	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Раскрытие и развитие индивидуальных способностей детей	72,2	66,3
Формирование гуманного отношения к другим людям	55,6	36,0
Обеспечение эмоционального комфорта детей в д/с	33,3	36,3
Подготовка ребенка к школе	27,8	48,3
Своевременная диагностика и коррекция дефектов в развитии ребенка	27,8	24,7
Эстетическое воспитание ребенка	16,7	21,0
Физическое воспитание и охрана здоровья ребенка	5,6	41,9

дача менее значима. Напротив, подготовку ребенка к школе, физическое воспитание и охрану здоровья ребенка чаще отмечают русские воспитатели. Наглядно эти различия представлены на рисунке 11.

Оценивая эти различия, можно сделать вывод, что воспитатели, работающие в государственной системе дошкольного образования, более ориентированы на физическое развитие детей и на социально-образовательную задачу по подготовке ребенка к школе. Воспитатели же еврейских детских садов большее внимание уделяют развитию морально-нравственной сферы.

Помимо вопроса об общих задачах воспитания, в ходе исследования воспитателям и родителям задавался вопрос о том, в чем они видят непосредственно свои обязанности по воспитанию ребенка. Здесь мы пытались выяснить личные приоритеты воспитателей. Ответы респондентов приведены в таблице 15.

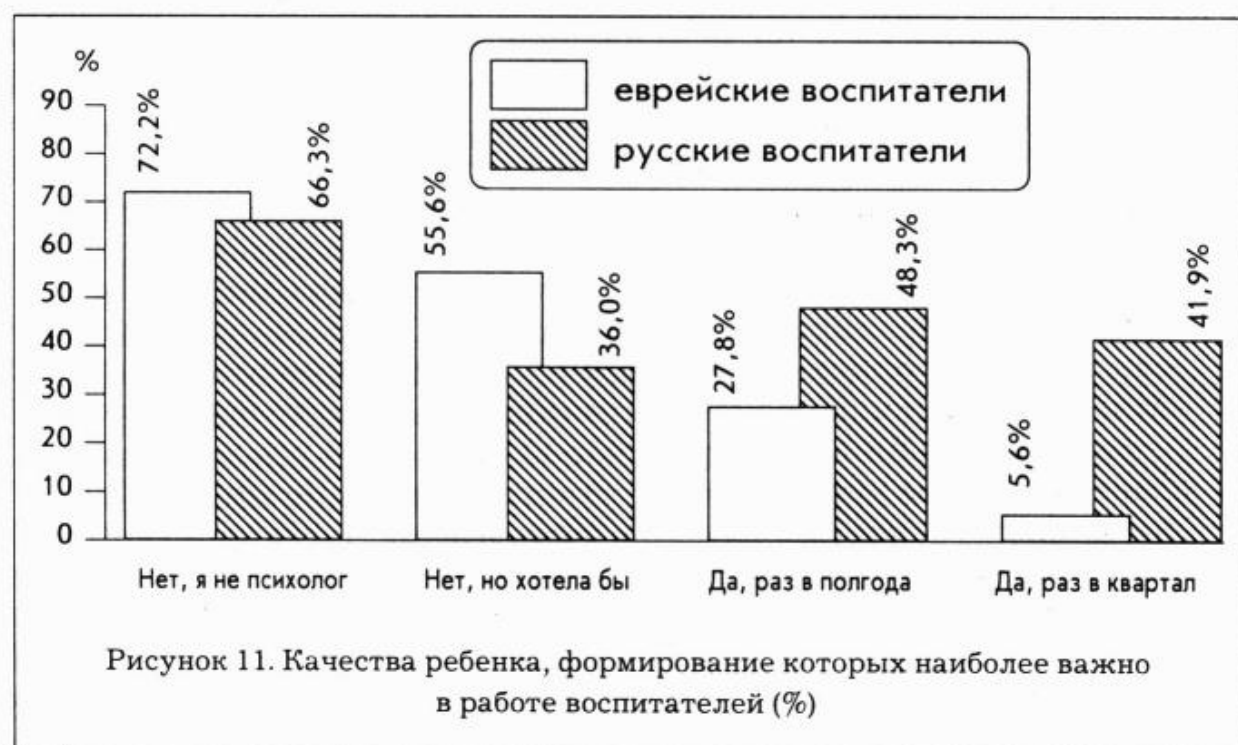


Таблица 15. Представление воспитателей и родителей о своих основных обязанностях по воспитанию ребенка (%)

Основные обязанности	Воспитатели		Родители					
	Евреи	Русские	Еврейские			Русские		
	Всего	Всего	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Научить ребенка быть самостоятельным	55,6	54,2	64,3	61,2	66,7	62,1	62,0	62,2
Воспитать морально-нравственные качества	44,4	45,4	54,8	46,9	60,6	55,6	47,0	60,7
Заботиться о физическом здоровье ребенка	38,9	39,7	69,6	65,3	72,2	57,9	51,5	61,6
Учить писать, читать	38,9	22,9	27,8	28,6	27,3	32,9	25,4	37,3
Играть с ребенком	22,2	19,1	38,3	40,8	36,4	33,9	35,9	32,6
Приучать ребенка к дисциплине	22,2	14,1	46,1	42,9	48,5	35,8	34,7	36,3
Передавать ребенку свои знания, умения	—	—	38,3	40,8	36,4	43,5	46,4	41,8
Приобщить к национальным традициям	—	—	28,7	30,6	27,3	—	—	—

Более половины как еврейских, так и русских педагогов считают, что их основная обязанность заключается в том, чтобы научить ребенка быть самостоятельным. На втором месте по своей значимости стоит воспитание морально-нравственных качеств; на третьем — забота о физическом здоровье ребенка. В целом приоритеты относительно основного круга своих обязанностей у еврейских и русских воспитателей распределились сходным образом. При этом следует обратить внимание на то, что в данном случае, когда вопрос формулируется относительно ребенка, значимость физического развития и здоровья как еврейскими, так и русскими воспитателями оценивается в отличие от предыдущего вопроса практически одинаково. Интересно и другое: развитие в ребенке умений читать и писать, а также приучение ребенка к дисциплине рассматриваются как более значимые еврейскими педагогами. Эти различия следует сопоставить с описанными выше расхождениями относительно такой задачи дошкольного воспитания, как подготовка ребенка к школе (см. таблицу 14 и рисунок 11). Подобное предположение дает основание предполагать, что для еврейских воспитателей отмеченные аспекты — умение читать и писать, самодисциплина — рассматриваются не столько в контексте традиционных задач по подготовке к школе, сколько в качестве фундаментальных способностей, необходимых для личностного развития.

*Родители* в целом придерживаются сходных взглядов, при ответе на этот вопрос: для обеих выборок (еврейских и рус-

ской) приоритетными являются воспитание в своих детях самостоятельности, забота о физическом здоровье ребенка, а также воспитание у него морально-нравственных качеств (два последних аспекта существенно более значимы для матерей).

Сравнивая еврейскую и русскую выборки, можно заметить, что еврейские воспитатели и родители большее внимание уделяют приучению ребенка к дисциплине (см. рисунок 12).

Следует также отметить (см. таблицу 15), что для четверти еврейских родителей, чьи дети посещают национальный детский сад, приобщение ребенка к национальной традиции является значимой обязанностью. Этот момент особым образом характеризует контингент семей, отдавших своего ребенка в систему еврейского дошкольного воспитания, поскольку, как мы видим, приобщение к собственной национальной традиции является значимым моментом в воспитании отнюдь не для подавляющего большинства родителей.

Более того, можно заметить, что при ответах на разные вопросы анкеты количество еврейских респондентов, считающих приобщение детей к национальной культуре и традициям наиболее важной семейной ценностью и на практике реализующих это положение, колеблется в пределах 20–30%. По-видимому, это отражает реальную ситуацию: лишь треть из тех родителей, кто отдал своего ребенка в еврейский детский сад, привлекает выраженный в его программе национальный компонент, тогда как остальные видят иные преимущества в национальном детском саду по сравнению с государственным. Вопрос о мотивах выбора родителями дошкольного учреждения, будет рассмотрен нами специально в главе 6.

Помимо отношения к задачам воспитания и собственным обязанностям, в ходе опроса респондентов просили высказать свое мнение по поводу стиля их взаимодействия с ребенком. При этом для нас было важно учесть различия между нормативными представлениями и реально реализуемыми поведенческими стратегиями. Данные о *нормативных* предпочтениях в стратегиях воспитания родителей приведены в таблице 16.

И еврейские, и русские родители отдают приоритет проявлению чувства юмора при воспитании ребенка. Этот вариант ответа можно рассматривать как ориентацию на стратегию *эмоционально-позитивных отношений* с ребенком. Причем следует отметить, что чаще данную модель поведения отмечают еврейские родители. Право ребенка на выражение собственного мнения в семейных вопросах (ориентация на *демократичные отношения*





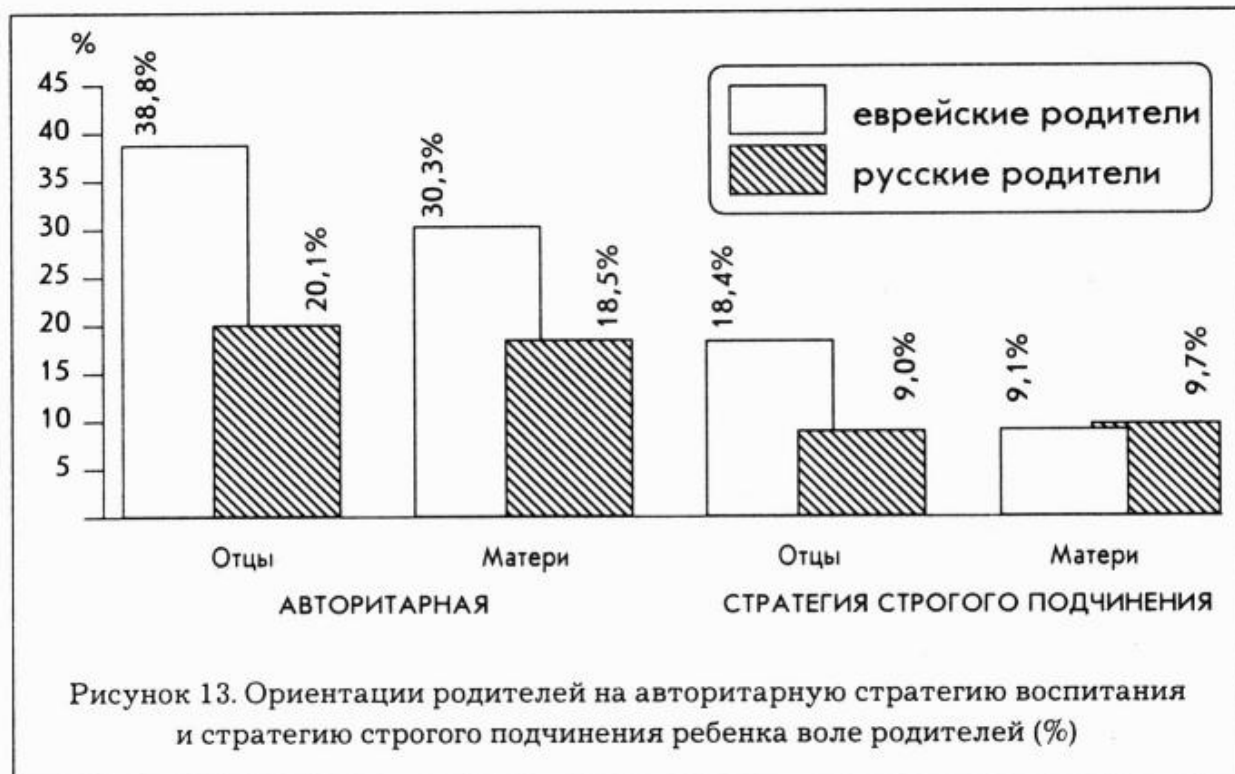
Таблица 16. Нормативные предпочтения в стратегиях воспитания у еврейских и русских родителей (%)

Стратегии воспитания	Еврейские родители		Русские родители	
	Отцы	Матери	Отцы	Матери
Если у родителей развито чувство юмора и они иногда шутят с детьми, то дети более охотно примут их советы	65,3	65,2	54,2	52,7
Ребенок имеет право на собственное мнение в семейных вопросах, к которому родителям следует прислушиваться	51,0	59,1	43,1	50,2
Родители должны обращаться со своими детьми, как с равными	40,8	47,0	47,3	50,2
В детях нужно воспитывать умение принимать сказанное родителями как закон	38,8	30,3	20,1	18,5
Детей нужно воспитывать в строгости и подчинении воле родителей	18,4	9,1	9,0	9,7

с ребенком) в большей степени готовы также признавать еврейские родители. В целом на эту стратегию взаимодействия более ориентированы матери, чем отцы. Примерно одинаковое число родителей обеих национальностей оценивает и значимость стратегии, предполагающей равенство социально-ролевых позиций взрослого и ребенка (ориентация на *социально-ролевой статус* ребенка). Необходимость воспитания в детях умения принимать сказанное родителями как закон (ориентация на *авторитарные отношения* с ребенком) более выражена среди еврейских родителей, в особенности среди отцов. Наконец, воспитание ребенка в жестком подчинении воле родителей (ориентация на *строгое подчинение* ребенка) также более характерна для еврейских отцов. Наглядно различия между еврейскими и русскими родителями в их отношении к необходимости использования авторитарной стратегии воспитания и стратегии строгого подчинения иллюстрирует рисунок 13.

Анализируя данные, можно сделать вывод о том, что национальный фактор играет существенную роль в нормативных ориентациях родителей на те или иные стратегии воспитания. В целом авторитарной позиции как нормы, определяющей характер взаимодействия взрослого с ребенком, более склонны придерживаться еврейские родители. Причем еврейские отцы еще и склонны чаще ориентироваться на стратегию строгого подчинения ребенка.

Правомерно предположить, что ориентация родителей на ту или иную стратегию в существенной степени определяется полом ребенка. Иными словами, стилевая норма отношений при воспитании мальчика или девочки может заметно отличаться. В этой связи рассмотрим, как распределились мнения родителей в зависимости от пола ребенка (см. таблицу 17).



У русских отцов практически не обнаруживается различий в их ориентациях на использование тех или иных стратегий в зависимости от пола ребенка. Среди еврейских же отцов дифференциация обозначена достаточно отчетливо. Если по отношению к дочерям они склонны в большей степени проявлять ориентацию на авторитарную стратегию, то к сыновьям — на стратегию равноправия, демократичные и эмоционально-позитивные отношения.

Данные таблицы показывают, что русские матери так же, как и отцы проявляют сходные стратегии взаимодействия с сыном и дочерью. Единственный момент, на который здесь стоит обратить внимание, заключается в том, что русские матери так же, как и отцы, несколько чаще склонны использовать стратегию демократичных отношений при взаимодействии с дочерьми. Среди еврейских же матерей дифференциация достаточно отчетлива: для отношений с сыном более характерна стратегия равноправия; для отношений с дочерью — авторитаризм.

Таблица 17. Предпочтения стратегий воспитания у русских и еврейских родителей в зависимости от пола ребенка (%)

Стратегия воспитания	Русские отцы		Еврейские отцы		Русские матери		Еврейские матери	
	Сыновья	Дочери	Сыновья	Дочери	Сыновья	Дочери	Сыновья	Дочери
Подчинение	10,2	7,7	21,7	15,4	8,8	10,4	8,6	10,3
Равноправие	49,2	46,5	47,8	34,6	4,5	51,5	51,4	44,8
Демократизм	42,9	45,2	56,5	46,2	46,3	54,2	62,9	58,6
Авторитаризм	22,0	17,4	34,8	42,3	16,6	20,2	25,7	34,5
Эмоционально-позитивные отношения	57,6	51,6	69,6	61,5	55,0	50,2	65,7	69,0

Пол ребенка играет существенную роль в еврейской семье при нормативной ориентации на ту или иную модель воспитания. По отношению к сыновьям декларируется позиция равноправия; по отношению к дочерям — авторитаризма. Сам по себе этот факт свидетельствует о большей склонности к сохранению традиционалистской нормативной поло-ролевой модели воспитания ребенка в еврейской семье по сравнению с русской.

Наряду с нормативными предпочтениями в ходе исследования мы выясняли, какой стратегии взаимодействия с ребенком реально придерживаются родители. Следует отметить, что реализуемые родителями стратегии воспитания отличаются от их нормативных представлений. При этом в реальном поведении заметно снижается ориентация на стратегию равноправия социально-ролевой позиции ребенка со взрослым и увеличивается доля родителей, ориентированных на реализацию модели взаимодействия, предполагающей строгое подчинение ребенка взрослому. Причем это характерно как для русских, так и для еврейских родителей (см. рисунки 14 и 15).

Графики достаточно отчетливо фиксируют переход от нормативного предпочтения стратегии равноправия ребенка со взрослым к реально реализуемой стратегии строгого подчинения ребенка взрослому. Следует добавить, что переход к модели строгого подчинения обусловлен и отказом от использования авторитарной модели в практике реального взаимодействия родителей с детьми. Иными словами, если в своих нормативных представлениях родители склонны считать, что взаимодействие с ребенком должно осуществляться на основе авторитета взрослого, то в практике реального взаимодействия они полагаются не столько на свой авторитет, сколько на реальный жесткий контроль. Наглядно изменение значимости стратегии поддержания авторитета взрослого в нормативной модели и в практике реального взаимодействия представлено на рисунке 16.

Добавим, что большая ориентация на реализацию жесткой стратегии подчинения ребенка у еврейских родителей по сравнению с русскими может быть проиллюстрирована и следующим примером: так, в случае отказа ребенка идти в детский сад 19,1% еврейских родителей все-таки «заставляют» его туда идти (среди русских родителей таких случаев в два раза меньше — 8,7%, причем среди еврейских отцов этой тактики придерживается каждый четвертый — 24,5%).

Следует также отметить, что если среди еврейских родителей обнаруживаются весьма существенные различия относительно нормативных моделей общения с ребенком в зависимости от его пола, то в реальной практике подобных различий не наблюдается. Иными словами, традиционалистская модель воспитания сына и дочери в еврейской семье удерживается именно как норма, тогда как на практике эти различия нивелируются.

Важно сопоставить родительские стратегии взаимодействия с ребенком со стратегиями, которые реализуют воспитатели при реальном взаимодействии с детьми. Здесь обращает на себя внимание тот факт, что воспитатели еврейских детских садов



Рисунок 14. Соотношение родителей, нормативно придерживающихся стратегии равноправия и реализующих ее в общении с собственным ребенком (%)

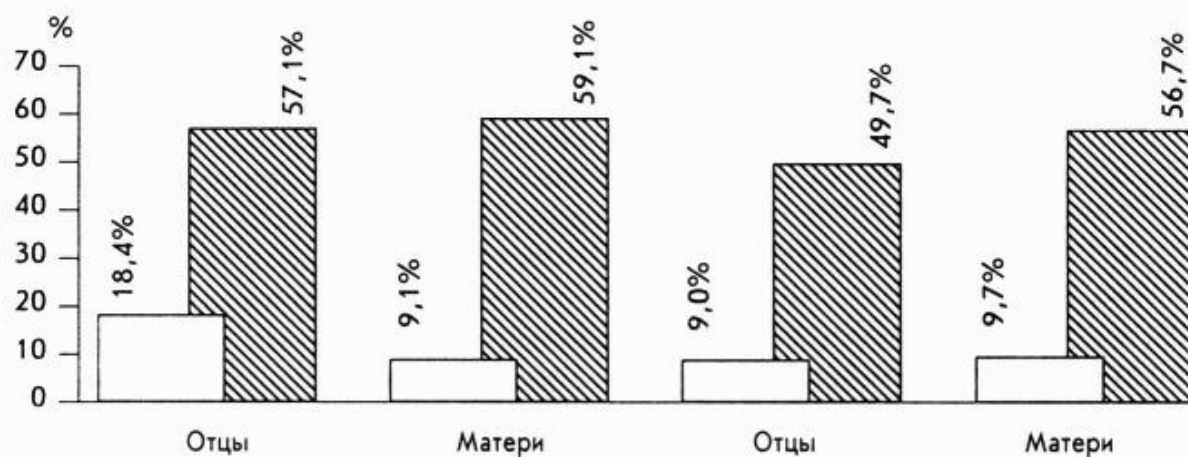


Рисунок 15. Соотношение родителей, нормативно придерживающихся стратегии строгого подчинения и реализующих ее в общении с собственным ребенком (%)

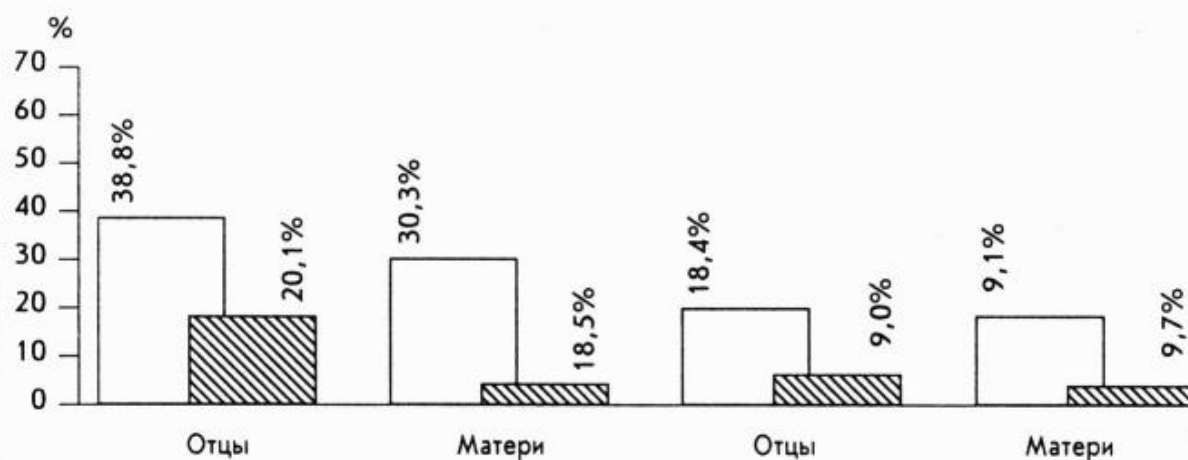


Рисунок 16. Соотношение родителей, нормативно придерживающихся авторитарной стратегии и реализующих ее в общении с собственным ребенком (%)

гораздо чаще, чем еврейские родители, реализуют стратегию равноправия ребенка со взрослым. Среди еврейских воспитателей этой стратегии придерживается 61,2% (среди родителей — 32,2%). Это позволяет сделать вывод о том, что характер взаимоотношений взрослого с ребенком в еврейском детском саду существенно отличается от ситуации в семье. Этот момент является отличительной особенностью еврейского детского сада, где воспитатели стараются предоставить ребенку равные права. Подчеркнем, что в этом отношении еврейский детский сад также принципиально отличается и от русского детского сада, поскольку среди воспитателей русских садов доля реализующих данную стратегию составляет 40,1%.

Таким образом, сопоставляя характер реализуемых стратегий взаимодействия взрослых с ребенком, мы можем сделать, пожалуй, ключевой вывод по этой части исследования: принципиальным своеобразием еврейского детского сада является организация особой структуры социальных отношений, ориентированных на культивирование равноправной позиции взрослого и ребенка.

#### Основные выводы

Проведенный анализ полученных данных позволяет сделать следующие основные выводы.

Во-первых, обнаруживаются весьма заметные различия между еврейскими и русскими воспитателями в оценке значимости таких задач воспитания, как развитие индивидуальных способностей ребенка, воспитание гуманного отношения к людям, подготовка ребенка к школе, физическое воспитание и охрана здоровья детей. Материалы свидетельствуют о том, что воспитатели национальных еврейских детских садов уделяют больше внимания раскрытию потенциальных возможностей ребенка (развитию способностей) и развитию его морально-нравственной сферы. По сравнению с ними их русские коллеги в большей степени ориентированы на социальные задачи и в первую очередь — на подготовку ребенка к школе и на укрепление его здоровья. Эти приоритеты, на наш взгляд, и фиксируют своеобразие задач национальной системы еврейского дошкольного воспитания, проявляющееся в особом внимании к развитию личности и индивидуальности ребенка.

Во-вторых, сопоставление ориентаций еврейских и русских родителей и воспитателей на развитие конкретных личностных качеств и умений ребенка, показывает, что здесь различия между ними не проявляются столь явно. Это дает основания говорить о том, что при декларировании общих задач воспитания (на уровне идеологии дошкольного воспитания) различия между двумя выборками педагогов фиксируются более явно, чем в ситуации, предполагающей конкретный взгляд на приоритеты в развитии ребенка дошкольного возраста. Иными словами, возрастная норма развития (что надо воспитать в ребенке дошкольного возраста) оказывается сходной у евреев и русских.

Наряду с этим, следует отметить, что еврейские воспитатели придают большую значимость воспитанию в ребенке такого

качества, как дисциплинированность. С психологической точки зрения, развитие дисциплинированности можно рассматривать как способ формирования способности к саморегуляции и произвольному поведению. Это один из ключевых компонентов, определяющих и готовность ребенка к школе. В этой связи можно думать, что для еврейских воспитателей и родителей подготовка ребенка 5–6 лет к школе является не менее важным аспектом, чем для русских, однако они ориентированы не столько на навыки и умения (письмо, чтение), сколько на личностное и социальное развитие детей дошкольного возраста. Обратим здесь внимание и на то, что обучение чтению рассматривается еврейскими родителями и воспитателями не столько как внешняя социальная задача, сколько как необходимый момент данного возрастного этапа развития ребенка.

И, наконец, особый интерес представляет анализ различий между русскими и евреями в используемых ими стратегиях взаимодействия с ребенком. Полученный материал достаточно отчетливо фиксирует большую ориентированность еврейских родителей на декларирование необходимости использования авторитарных стратегий. В принципе это содержательно коррелирует и с установками евреев на воспитание в ребенке дисциплинированности.

Однако результаты исследования позволяют зафиксировать и другой, достаточно своеобразный аспект стратегии родительского воспитания. Сопоставляя нормативные ориентации и реальную практику общения с ребенком, мы выявили общую тенденцию, характерную как для еврейских, так и для русских родителей. Она состоит в явном снижении в реальной практике общения с ребенком значимости стратегии равноправного партнерства ребенка со взрослым и резком повышении значимости стратегии строгого подчинения ребенка. Иными словами, декларируя принципы равноправного партнерства, каждый второй как русский, так и еврейский родитель на практике склонен реализовывать стратегию строгого подчинения. Характерно и другое: переход на стратегию строгого подчинения при реальном общении с ребенком связан с заметным снижением значимости стратегии, основанной на поддержании авторитета взрослого. Это позволяет сделать вывод о том, что декларируемая значимость стратегии, основанной на родительском авторитете, на практике оказывается неэффективной и родители начинают использовать вместо нее стратегию строгого подчинения.

### 3.3. НАКАЗАНИЕ И ПООЩРЕНИЕ

Наряду с целями воспитания и стратегиями общения, предполагающими различный тип социально-ролевых отношений, особый интерес представляет анализ средств контроля поведения ребенка, которые используются в процессе воспитания. Традиционно такими средствами являются «поощрение» и «наказание».

Педагогическая литература, посвященная этому вопросу, весьма обширна и касается как родителей, так и педагогов. При этом в ней обращается особое внимание на те негативные явления, когда наказание может травмировать психику ребенка, на неадекватность используемых форм и средств наказания и т. д. «Всякое — не только физическое — наказание, безоговорочное требование, идущее вразрез с потребностями и желаниями самого ребенка, принуждение, которое мы применяем к детям, пользуясь своим правом сильного и взрослого, — все эти меры воспитания могут применяться лишь в крайних случаях, очень осторожно, с учетом всех жизненных обстоятельств и индивидуальных особенностей ребенка. В противном случае все перечисленные меры воздействия приносят не пользу в воспитании детей, а вред» (Л. И. Божович, 1995). Подчас ребенок может обладать такой силой и напряженностью потребностей, что взрослому не удастся подчинить его своему влиянию. В таком случае активность ребенка, его настойчивые желания и стремления сталкиваются с противодействиями взрослого и возникает трудноразрешимый конфликт. Если такие конфликты будут повторяться часто, то отношения между ребенком и взрослым могут приобрести характер затяжной неравной борьбы, в которой проигравшими оказываются обе стороны.

Особое внимание уделяется применению мер наказания и поощрения в системе дошкольного воспитания. При этом использование этих мер определяется нормативными документами: «<Сотрудники> обращаются с детьми ласково, с улыбкой, осуществляя тактильный контакт (глядят по голове, обнимают, сажают на колени и т. д.). <...> Чаще пользуются поощрением, поддержкой детей, чем порицанием и запрещением. Порицания относят только к отдельным действиям ребенка, но не адресуют их к его личности. <...> Сотрудники не прибегают к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые обижают, пугают или унижают детей» [5].

Перейдем теперь к непосредственному рассмотрению полученных в ходе исследования данных. С этой целью остановимся на отношении воспитателей и родителей к необходимости использования наказаний при воспитании детей.

Относительно самой возможности использования наказания как меры педагогического воздействия воспитатели еврейских и русских садов придерживаются сходных взглядов: так, лишь треть (33,3% среди евреев и 34,4% среди русских) считает, что детей наказывать не нужно. Родители в целом менее демократичны: 21,7% еврейских родителей и 28,8% русских. Можно отметить, что еврейские родители придерживаются более строгих взглядов на воспитание ребенка. Детальный анализ данных показывает, что в качестве основной мотивации для применения наказания родители называют соблюдение детьми правил и норм поведения, принятых в обществе (47,8% среди евреев и 46,6% среди русских). Эта мотивировка также является основной и у воспитателей еврейских и русских детских садов.

Следует обратить внимание на два существенных момента в мотивации использования наказаний, которые отличают еврей-

ских и русских воспитателей. Во-первых, воспитатели еврейских детских садов чаще считают, что применение наказания необходимо для того, чтобы ребенок чувствовал контроль со стороны взрослых (воспитатели еврейских детских садов — 22,2%, русских — 12,6%). Во-вторых, воспитатели еврейских детских садов чаще обосновывают использование наказаний тем, что оно причащает ребенка к дисциплине (у евреев — 16,7%, у русских — 6,9%). В целом эти различия в мотивах использования наказания хорошо согласуются с приведенными выше данными об ориентации евреев на более жесткие нормы воспитания ребенка (стратегии авторитаризма и строгого подчинения).

Более детальный анализ материала показывает, что действительно существует определенная связь между ориентацией на использование той или иной стратегии воспитания и мотивацией применения наказаний. Это отображено на рисунке 17, где показана зависимость мотивации использования наказаний (достижение дисциплины, строгое подчинение ребенка и соблюдение ребенком норм, принятых в обществе) среди родителей, ориентированных на разные воспитательные стратегии (строгого подчинения, демократичных отношений).

Подчеркнем, что на рисунке отображена зависимость, связанная именно с нормативными ориентациями родителей относительно той или иной воспитательной стратегии. Однако, если мы обратимся к их реальным поведенческим стратегиям, то здесь различия в использовании тех или иных мотивов наказания практически нивелируются. Такие мотивы, как применение наказания для достижения дисциплины или строгого подчинения ребенка одинаково часто упоминаются как в группе родителей-«демократов», так и в группе родителей, реализующих жесткую стратегию воспитания.





Помимо мотивации использования наказаний, в ходе исследования выяснялись виды наказаний, которые используют взрослые. Результаты показывают, что в своем реальном поведении еврейские и русские воспитатели и родители практически одинаково часто прибегают к такой мере воздействия, как наказание ребенка. При этом лишь единицы (11,3% еврейских родителей и 10,9% русских) указали на то, что никогда не наказывают детей.

Отметим также, что воспитатели практически не применяют к детям физических наказаний (0% евреев и 0,4% русских). Наиболее часто воспитатели в русском детском саду пользуются такой мерой наказания, как лишение ребенка игры с другими детьми (33,6%). В еврейском детском саду к подобной мере прибегают значительно реже (16,7%). Воспитатели русских садов также несколько чаще используют меры вербального порицания ребенка («ругаю, отчитываю») — 23,4% (у евреев 16,7%). В то же время характерно, что воспитатели еврейского детского сада значительно чаще ставят детей в угол — 27,8% (у русских 15,2%).

На первый взгляд, эти различия мало существенны. Но, с нашей точки зрения, они фиксируют весьма важные стилевые различия в воспитании ребенка в еврейском и русском детском саду. Так, воспитатели русского сада ориентированы на индивидуальное воздействие: вербальное порицание или лишение игры с другими детьми относятся непосредственно к данному конкретному ребенку. Постановка же ребенка в угол связана, скорее, не столько с ограничением его активности, сколько с публичным характером наказания. Иными словами, воспитатель еврейского детского сада использует наказание не только как меру индивидуального воздействия, но и как воспитательную меру, ориентированную на весь детский коллектив. Детальное обсуждение педагогической целесообразности такого подхода (связанного с публичностью наказаний) выходит за рамки нашего исследования, но на этот момент мы считаем необходимым обратить внимание.

Меры наказаний, которые используют родители, заметно отличаются от тех мер, которые используют воспитатели, и это понятно, поскольку семейная ситуация и характер детско-родительских отношений принципиально отличаются от ситуации в детском саду. Так, например, 7,8% еврейских родителей применяют физическое наказание («бьют ребенка»). При этом среди отцов подобный тип наказания более распространен (12,2% — т. е. каждый девятый). По сравнению с воспитателями, родители значительно чаще используют вербальные меры воздействия на ребенка (60,9% у евреев и 63,0% у русских). Еврейские родители заметно реже, чем еврейские воспитатели, используют постановку ребенка в угол (8,7%), и это понятно, поскольку в семейной ситуации подобная мера публичного наказания теряет свой смысл как эффективная мера воздействия на других детей.

Наконец, каждый четвертый родитель использует такие меры наказания, как отказ от покупки чего-либо для ребенка или отказ от похода с ним куда-либо, которых лишены воспитатели в детском саду. Подобные меры, на наш взгляд, связаны не только с материальным моментом, но главным образом с характером

межличностных отношений взрослого и ребенка. Это, скорее, отказ взрослого от выполнения ранее данных обещаний в связи с теми нарушениями правил и норм, которые позволил себе ребенок. Иными словами, они не столько «материальны», сколько «психологичны» и направлены на регуляцию морально-этических аспектов поведения ребенка.

Наряду с наказаниями рассмотрим и использование мер поощрения. Подавляющее большинство родителей и воспитателей указали на то, что они используют различные меры поощрения детей. При этом характерно, что воспитатели детского сада, как правило, выбирают публичные меры поощрения детей: «хваляю перед всеми детьми» (83,3% у евреев и 85,6% у русских). На публичный характер поощрения стоит обратить специальное внимание. Выше мы уже обсуждали такую публичную форму наказания, как постановка ребенка в угол. При этом мы подчеркивали, что еврейские воспитатели заметно чаще прибегают к этой форме наказания. Если же мы обратимся к анализу мер поощрения, то здесь мы обнаружим, во-первых, отсутствие каких-либо различий между русскими и еврейскими воспитателями и, во-вторых, доминирование публичных форм поощрения среди других видов поощрений. С нашей точки зрения, это особым образом характеризует тип воспитания ребенка в детском саду. С одной стороны, публичной похвалой задается образец для остальных детей в группе; с другой — это повышение социального статуса ребенка в группе сверстников, что позволяет регулировать структуру социальных отношений в детском коллективе. Подобная публичность поощрений крайне позитивна в воспитательном плане. Отметим, что наряду со словесной похвалой воспитатели еврейского детского сада указывают на то, что помимо вербального поощрения они часто используют формы материального поощрения (дарят подарки, дают приз и т. п.). Это отмечает каждый пятый еврейский воспитатель.

Наконец, добавим, что относительно использования различных форм поощрения ребенка между еврейскими и русскими родителями отсутствуют какие-либо значимые различия. Это и вербальная похвала, и подарок, и поход с ребенком куда-либо. Пожалуй, единственный момент, на который здесь стоит обратить внимание, заключается в том, что еврейские отцы чаще дарят детям подарки, применяя их в качестве одной из основных мер поощрения. Такой формы воздействия на ребенка придерживается каждый второй еврейский отец — 49,0% (у русских — 31,4%).

### **Основные выводы**

Анализ данных, приведенных в этом разделе, позволяет сделать следующие основные выводы, касающиеся использования мер наказания и поощрения в воспитательном процессе.

Во-первых, явно прослеживаются различия в применении конкретных мер наказания и поощрения в ситуации общественного и семейного воспитания. Если эти меры в ситуации детского сада носят преимущественно публичный характер и ориентированы на фиксацию социально значимых позитивных и негативных образцов, то в ситуации семейного воспитания поощрение

и наказание более индивидуализированы и связаны в большей степени с межличностными отношениями родителей и детей. В семье в качестве санкции наказания, как правило, выступает отказ взрослого выполнить ранее взятые на себя обязательства по отношению к ребенку в связи с нарушениями им социально одобряемых норм поведения. На наш взгляд, это особая линия воспитания, направленная на развитие морально-нравственной сферы, когда подобное нарушение фиксируется взрослым на уровне межличностных отношений. Иными словами, нарушая что-либо, ребенок «ставит под угрозу» именно свои отношения с родителями. А эти отношения, в свою очередь, культивируются в качестве безусловной ценности. И в этом, пожалуй, ключевое отличие типа детско-родительских отношений от отношений ребенка с воспитателем в детском саду.

Во-вторых, анализ использования воспитателями и родителями различных мер наказания, с одной стороны, подтверждает большую жесткость и авторитарность системы еврейского дошкольного воспитания. С другой — он позволяет выявить связь ориентаций на те или иные стратегии воспитания с мотивами использования определенных мер наказания. Так, нормативные ориентации либо на стратегию строгого подчинения, либо на стратегию установления демократичных отношений с ребенком содержательно коррелируют с выбором соответствующих типов мотивации применения наказаний.



# Глава IV

## ОБЩЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ

В этой главе мы рассмотрим ряд моментов, которые характеризуют особенности процесса общения воспитателей и родителей с ребенком. При этом как реальные поведенческие аспекты, касающиеся специфики форм общения и структуры совместного досуга, так и собственно психологические, связанные с эмоциональным самочувствием, представляются нам крайне важными для понимания своеобразия социальной ситуации развития ребенка-дошкольника. «Взрослый для ребенка — не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Между взрослым и ребенком устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, или, точнее, взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого. В этом смысле мы говорим о *развивающих взаимодействиях* в системе «взрослый — ребенок» (шире — «взрослые — дети») (Петровский В. А. и др., 1995)

В главе два раздела. Первый включает описание непосредственного взаимодействия воспитателей и родителей с детьми. При этом мы уделим внимание формам общения и структуре совместного досуга взрослых и детей. Во втором разделе рассматриваются психологические особенности эмоционального самочувствия воспитателей и детей в детском саду.

### 4.1. ОБЩЕНИЕ С РЕБЕНКОМ

Здесь мы рассмотрим ряд аспектов, характеризующих особенности общения воспитателей и родителей с ребенком. К ним относятся вопросы, связанные с основной направленностью общения взрослого при взаимодействии с ребенком; предпочтения различных видов совместной деятельности в структуре досуга; использование иврита как средства общения с ребенком в еврейской семье и в детском саду; и, наконец, содержание общения родителей с ребенком на темы, касающиеся детского сада.

Перейдем к рассмотрению конкретного эмпирического материала. Данные, фиксирующие различия в направленности общения с ребенком *воспитателей* еврейских и русских детских садов, приведены на рисунке 18.

Еврейские воспитатели в большей степени по сравнению с русскими ориентированы на поддержание активности детей



и на организацию их деятельности в детском саду. Также следует отметить, что в отличие от русских воспитателей их еврейские коллеги более склонны к требованию от ребенка выполнения принятых правил поведения и деятельности. Если в еврейском детском саду подобную установку как доминирующую в отношении ребенка проявляют более четверти педагогов, то в русском — лишь единицы. И, наконец, важно отметить то обстоятельство, что воспитатели в русском детском саду более склонны при своем общении с ребенком давать ему советы относительно лучшего достижения намеченного результата.

Приведенные данные, на наш взгляд, фиксируют существенные особенности в *стиле* общения воспитателей с ребенком в еврейском детском саду. Так, для еврейских воспитателей более характерна ориентация на поддержание детской активности. В то же время основные установки в общении с ребенком здесь связаны с организацией деятельностного пространства и жесткого выполнения правил деятельности и норм социальных отношений. Иными словами, воспитатель в еврейском детском саду при общении с детьми ориентирован на создание структурированной и нормативно-определенной модели для проявления детской активности. Для воспитателей же русского детского сада характерна несколько иная направленность: здесь ребенок чаще оказывается в нормативно-неопределенном пространстве и воспитатель, находясь как бы «рядом и чуть впереди», направляет поведение ребенка, ориентируясь при этом в большей степени на вербальные способы воздействия и не являясь непосредственно включенным в организацию жизнедеятельности детей.

Помимо вопроса о направленности общения, в ходе исследования выяснялось конкретное содержание тех видов совместной с ребенком деятельности, которым предпочитают уделять наибольшее внимание воспитатели детских садов в свободное от занятий время. Ответы воспитателей приведены в таблице 18.

Таблица 18. Предпочтение воспитателями различных видов совместной с ребенком деятельности в свободное от занятий время (%)

Виды деятельности	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Чтение книг	61,1	61,0
Игры, развивающие познавательные процессы	44,4	54,7
Подвижные игры	33,3	25,9
Поддержание собственной активности ребенка	44,4	32,6
Беседы с ребенком об окружающем мире	33,3	39,0
Прогулка	22,2	31,1
Предоставление полной свободы, невмешательство	16,7	16,5
Рисование	5,6	22,1

Итак, распределение видов совместной с ребенком деятельности у воспитателей еврейских и русских детских садов в свободное от занятий время имеет сходный характер. Здесь явно доминируют чтение книг и организация игровой деятельности. В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о культурно-инвариантном стиле организации досуга ребенка в еврейском и русском детских садах. Вместе с тем, подтверждаются и приведенные выше данные о том, что воспитатели еврейского сада в большей степени ориентированы на поддержание собственной активности детей. Это выражается и в большей значимости для воспитателя деятельности, поддерживающей детскую активность, и в непосредственном его участии в подвижных играх с детьми. Русские же воспитатели несколько более склонны к вербальному взаимодействию с ребенком (развивающим познавательным играм, беседам об окружающем мире). Наконец, следует обратить внимание на то, что в русском детском саду воспитатели в значительно большей степени ориентированы на занятия с ребенком изобразительной деятельностью. Это различие можно объяснить сложившейся традицией отечественной системы дошкольного воспитания, где изобразительной деятельности ребенка уделяется особое внимание, а также тем, что профессиональная подготовка воспитателей детских садов предполагает освоение ими основ обучения ребенка данной деятельности (рисование, лепка, аппликации и т. п.).

Содержание совместной деятельности воспитателей с детьми интересно сопоставить с поведением *родителей*. В этой связи в ходе исследования специальное внимание было уделено анализу особенностей совместной деятельности родителей с детьми в структуре досуга. Данные ответов родителей приведены в таблице 19.

Предпочтение разных видов занятий с ребенком в структуре досуга у русских и еврейских родителей, так же как и у воспитателей обеих национальностей, имеет достаточно сходный

Таблица 19. Предпочтение родителями различных видов совместной с ребенком деятельности в структуре досуга (%)

Виды деятельности	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Чтение книг	57,4	53,1	60,6	66,3	47,1	77,0
Детские игры	55,7	49,0	60,6	56,0	60,1	53,7
Совместный просмотр телепрограмм	56,5	59,2	54,5	60,0	62,2	58,7
Привлечение ребенка к домашней работе	39,1	30,6	45,5	50,2	34,2	59,1
Не остается свободного времени на ребенка	10,4	14,3	7,6	4,5	9,0	2,0

характер, что свидетельствует о сложившемся культурном инварианте в стиле досуга взрослого и ребенка не только в детском саду, но и в семейном воспитании. Пожалуй, можно отметить лишь один момент, в отношении которого проявляются заметные различия. Он касается привлечения ребенка к домашней работе. Как можно заметить, данному аспекту русские родители уделяют значительно большее внимание. Причем более детальный анализ показывает, что это относится не столько к русским отцам, сколько к матерям. Так, если 59,1% опрошенных русских матерей склонны привлекать своего ребенка к домашней работе, то среди еврейских — 45,5%. В целом же приведенные данные фиксируют скорее не национальные различия, а различия поло-ролевых позиций отца и матери при общении с ребенком в свободное время.

Вместе с тем можно ожидать, что более явно национально-культурные различия между родителями проявятся в таких формах досуга, которые связаны с выходом за пределы узкой семейной ситуации общения. Здесь мы имеем в виду совместное посещение родителями с ребенком театров, выставок, концертов

Таблица 20. Посещение родителями совместно с ребенком различных объектов культуры в течение последнего месяца (%)

Объекты культуры	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Цирк	29,6	30,6	28,8	20,9	15,3	23,8
Театр или концерт	29,6	24,5	33,3	30,6	26,4	33,3
Выставка	14,8	12,2	16,7	11,8	10,5	12,6
Еврейский культурный центр	24,3	18,4	28,8	—	—	—
Ничего не посещали	30,4	34,7	27,3	44,8	52,0	40,6

и других культурных мероприятий. Данные о посещении родителями вместе со своими детьми подобного рода мероприятий в течение последнего месяца на момент опроса приведены в таблице 20.

Из таблицы видно, что и здесь больших различий в проведении совместного с детьми досуга у еврейских и русских родителей нет. В то же время можно отметить, что еврейские родители уделяют несколько большее внимание приобщению ребенка к культуре. Это подтверждает и разница в процентном соотношении между теми родителями в обеих выборках, кто не посещал со своими детьми за истекший месяц никаких культурных мероприятий (см. рисунок 19).

Данные таблицы 20 показывают, что пятая часть еврейских родителей ориентирована на активное приобщение ребенка к еврейской культурной жизни. В этой связи особый интерес представляет анализ владения еврейскими родителями ивритом и их общения на иврите со своими детьми. Полученные данные показывают, что у детей, посещающих еврейский детский сад, около 14% родителей владеют ивритом. Это, конечно, немного, однако это существенно больше, чем фиксируется данными переписей и других опросов о степени владения ивритом еврейского населения России. Подобный факт свидетельствует о том, что носители языка более склонны к включению своего ребенка с раннего возраста в национальную систему воспитания. Показательно, что практически все родители, владеющие ивритом, обучают ему своего ребенка и периодически общаются на иврите с ребенком дома. Заметим, что среди воспитателей еврейских детских садов ситуация несколько иная. Здесь общение с детьми на иврите происходит более интенсивно. Так, помимо специальных занятий по ивриту в свободном общении с детьми иврит параллельно с русским языком использует около 61,0% воспитателей.

Наконец, особый интерес представляет общение родителей с ребенком по поводу дня, проведенного им в детском саду. Здесь ответы еврейских и русских родителей практически идентичны. Так, 60,0% еврейских родителей и 60,1% русских делают это регулярно. Эпизодически же такое общение происходит у 39,1% еврейских и 37,6% русских родителей. Иными словами, практически все родители интересуются жизнью ребенка в детском саду. В этой связи рассмотрим те темы, которых касаются родители в разговоре с ребенком о детском саду (см. таблицу 21).

Как видно из таблицы, значимость тех или иных тем в общении с детьми примерно одинакова у еврейских и русских родителей. Пожалуй, единственное, на что следует обратить внимание,

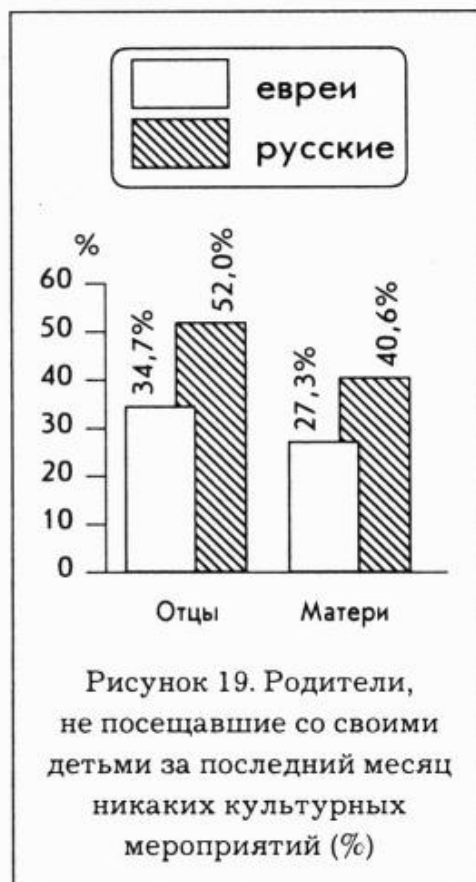




Таблица 21. Темы, касающиеся детского сада, которые родители обычно обсуждают со своим ребенком (%)

Темы	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Отношения с другими детьми	72,2	65,3	77,3	66,6	63,5	68,4
Занятия в детском саду	70,4	69,4	71,2	78,4	73,1	81,4
Отношения с воспитателями	41,7	49,0	36,4	32,4	27,5	35,1
Дневной отдых (сон)	41,7	40,8	42,4	37,2	29,3	41,3
Питание в детском саду	40,0	42,9	37,9	45,0	34,1	50,7

так это на то, что еврейские родители больше интересуются отношением их ребенка с другими детьми (это более характерно для еврейских матерей), а русские уделяют большее внимание занятиям ребенка в детском саду и его питанию (это также более свойственно матерям). Сопоставление русской и еврейской выборки позволяет зафиксировать и еще один достаточно характерный момент: еврейские отцы по сравнению с русскими в большей степени склонны обсуждать со своим ребенком его отношения с воспитателем и бытовые условия его жизни в детском саду.

### Основные выводы

В целом полученные данные показывают, что в системе общественного и семейного воспитания стилевая структура организации жизни ребенка в свободное время носит культурно-инвариантный характер. Иными словами, можно говорить о достаточно явном сходстве стилей жизни ребенка как в еврейских и русских детских садах, так и в семье. Вместе с тем представляется важным обратить внимание на три момента.

Во-первых, следует отметить большую ориентированность воспитателей еврейских детских садов на поддержание детской активности, их непосредственную включенность в жизнь ребенка.

Во-вторых, укажем на характерные различия позиций отца и матери при организации совместной с ребенком деятельности в структуре свободного времени. Здесь также важно обратить внимание на то, что еврейские отцы по сравнению с русскими склонны уделять большее внимание общению со своим ребенком.

И, наконец, в-третьих, полученный материал показывает особое отношение еврейских родителей, отдавших своего ребенка в еврейский детский сад, к реалиям еврейской культурной жизни. Здесь, конечно, нельзя говорить о том, что подавляющая часть этих родителей «погружена в еврейство». Ориентировочно доля родителей, которые не только отдали своего ребенка в национальный детский сад, но и уделяют в структуре досуга особое внимание приобщению своего ребенка к еврейской культурной жизни и обучению его ивриту, реально составляют лишь пятую

часть от общего числа. В этой связи отметим, что принципиальным моментом, отличающим именно еврейский детский сад, является более активное по сравнению с обычной еврейской семьей погружение ребенка в национальную языковую среду.

#### 4.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

Рассмотрим теперь блок вопросов, затрагивающих субъективные психологические особенности взаимодействия родителей и воспитателей с детьми и характеризующих эмоциональную атмосферу воспитательного процесса.

В ходе исследования более половины еврейских и русских воспитателей отметили, что воспитание детей для них — это «возможность открывать в себе новые качества, о существовании которых они ранее не подозревали» (соответственно: 61,1% и 58,3%). На то, что процесс воспитания детей оптимизирует, доставляет большую радость и наполняет энергией, указало также около половины опрошенных (50% евреев и 42,9% русских). Напротив, «сплошной нервозностью» охарактеризовали этот процесс лишь 11,1% еврейских и 5,6% русских педагогов. Таким образом, очевидно, что подавляющее большинство воспитателей эмоционально-позитивно оценивает свое общение с детьми.

Данные по опросу родителей представлены в таблице 22.

В обеих родительских выборках превалирует положительная эмоциональная характеристика общения со своим ребенком (несколько больше это выражено среди еврейских респондентов). Однако и негативная эмоциональная оценка также чаще указывается еврейскими родителями («Не могу справиться с его спонтанной

Таблица 22. Чувства, которые наиболее часто испытывают родители в общении со своим ребенком (%)

Ответы	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Чувствую себя счастливым	54,8	55,1	54,5	40,8	40,7	41,0
Испытываю радость, наполняюсь энергией	36,5	38,8	34,8	39,6	38,9	40,2
Не справляюсь со спонтанной активностью ребенка	24,3	28,6	21,2	15,7	14,7	16,2
Открываю в себе много новых качеств	20,0	12,2	25,8	17,5	13,8	19,6
Нервничаю, раздражаюсь	14,8	16,3	13,6	8,8	7,2	9,7
Испытываю сложности, которые приводят к скандалам	12,2	18,4	7,6	8,8	9,0	8,7
Заново познаю окружающий мир	12,2	12,2	12,1	23,2	22,2	23,5

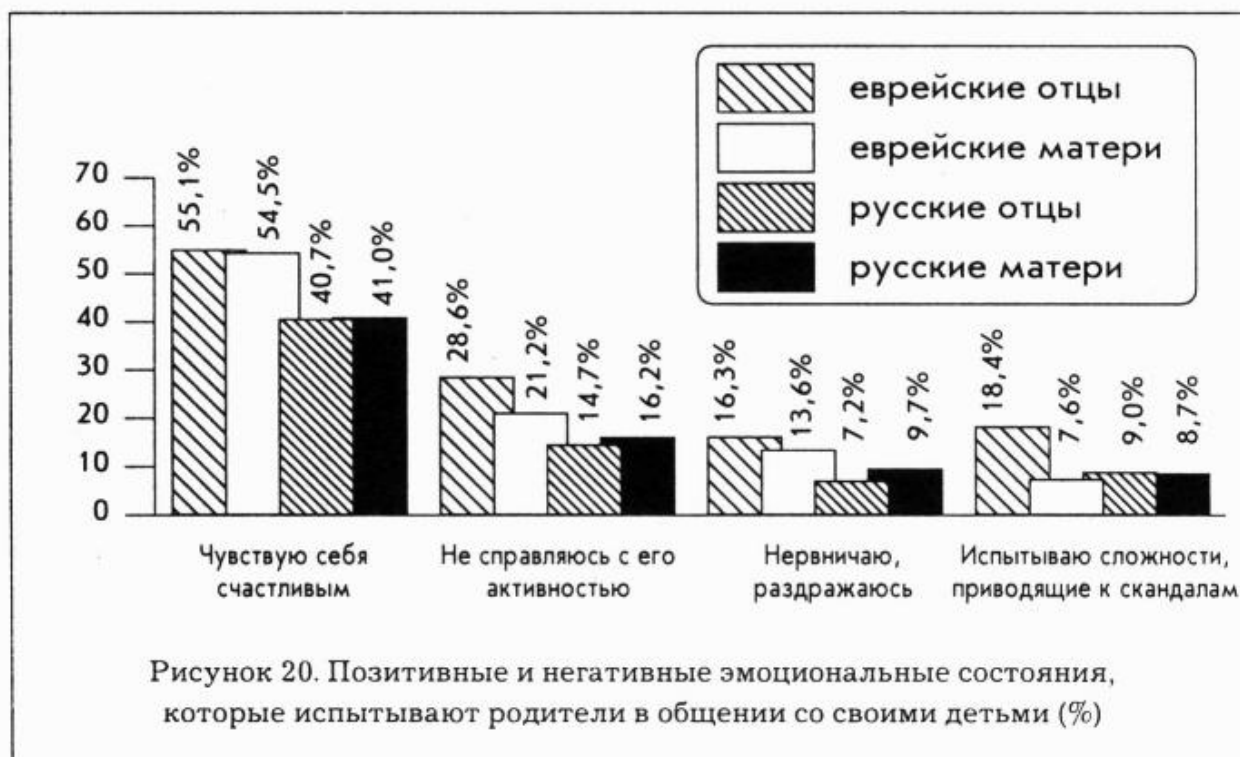
активностью»; «Нервничаю, раздражаюсь»; «Испытываю сложности, превращающиеся в скандалы»). Наглядно соотношение в позитивных и негативных переживаниях родителей, возникающих у них в ходе общения со своими детьми, отображено на рисунке 20.

Создается впечатление, что эмоциональное отношение к детям у еврейских родителей носит более выраженный и амбивалентный характер. Можно полагать, что подобная амбивалентность, в определенном смысле, характеризует национальный стиль эмоционального общения родителей с ребенком в еврейской семье.

Интересно сопоставить эти данные с проведенным выше анализом родительских стратегий воспитания (см. раздел 3.2). То, что весь спектр негативных переживаний при общении с ребенком более часто испытывают еврейские отцы, содержательно коррелирует с характерной для них авторитарной стратегией воспитания, поскольку подобная стратегия неизбежно приводит к конфликтам с собственным ребенком. Таким образом, можно сделать вывод о связи стратегий воспитания с типом эмоциональных переживаний, возникающих в процессе взаимодействия взрослого с ребенком.

Помимо анализа эмоциональных переживаний родителей при их общении с детьми, в ходе исследования изучались и особенности эмоциональных состояний воспитателей на занятиях. Их ответы на вопрос о том, какие эмоциональные состояния при проведении занятий с детьми они наиболее часто испытывают, представлены в таблице 23.

Между ответами двух выборок обнаружили заметные различия. Так, русские воспитатели чаще фиксируют наличие такого состояния при взаимодействии с ребенком, как «уверенность в себе». Для евреев же в большей степени характерна «неудовле-



творенность собой». Именно эта оппозиция «уверенность в себе — неудовлетворенность собой» выявляет, на наш взгляд, принципиальные различия в эмоциональном переживании своей социально-ролевой позиции воспитателя у евреев и русских. Можно полагать, что для воспитателей русского детского сада более свойственна позиция доминирования в отношениях с ребенком. В этой же связи важно также обратить внимание на то, что еврейские воспитатели гораздо чаще отмечают и такое эмоциональное состояние, как «сочувствие». Это дает основание предположить, что еврейские воспитатели при обучении ребенка более склонны использовать психологические механизмы эмоциональной идентификации с ним.

Особый интерес представляет вопрос об оценке взрослыми не только своего эмоционального состояния, но и самочувствия ребенка в детском саду. Большинство еврейских и русских воспитателей отмечают «бодрое, приподнятое настроение» у детей в своей группе (соответственно: 72,2% и 65,9%). «Спокойное, ровное настроение» у детей фиксируют 16,7% еврейских и 27,3% русских воспитателей. Наряду с этими позитивными характеристиками важно обратить внимание и на негативные оценки: среди еврейских педагогов такие моменты, как «подавленность», «замкнутость», «усталость», «агрессивность», «раздражительность» детей, не отмечаются; среди русских же воспитателей подобные оценки состоянию детей в своей группе склонен давать каждый десятый (9,3%).

Следует отметить, что в целом родители придерживаются сходных с воспитателями оценок состояния своих детей при возвращении их из детского сада. Эти оценки в подавляющем большинстве позитивны — либо бодрое, приподнятое настроение, либо (реже) — спокойное эмоциональное состояние. В то же время следует обратить внимание на то, что в отличие от воспитателей 5,2% еврейских родителей фиксируют, что их ребенок приходит из детского сада «в подавленном настроении, замкнутый и усталый». Характерно, что и среди русских родителей подобным образом оценивает негативное состояние ребенка практически столько же (4,4%). В этой связи можно сделать вывод о том, что эмоциональное состояние детей в еврейском и русском детском саду по оценкам родителей имеет сходный характер.

Таблица 23. Эмоциональные состояния, которые наиболее часто испытывают воспитатели при проведении занятий с детьми (%)

Эмоциональные состояния	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Радость	55,6	73,7
Гордость	33,3	22,2
Удовлетворение собой	33,3	36,8
Удивление	27,8	38,0
Уверенность в себе	22,2	38,7
Сочувствие	22,2	4,9
Неудовлетворенность собой	16,7	3,8
Обида	5,6	2,3
Раздражение	5,6	3,0
Страх неудачи	5,6	1,5
Сомнение	0,0	8,6
Унижение	0,0	2,6
Уныние	0,0	0,8
Скука	0,0	0,4
Не испытываю особых эмоций	0,0	0,4

Помимо оценки эмоционального состояния, в ходе опроса родителей просили оценить характер тех изменений, которые произошли с их ребенком после его поступления в детский сад. В целом и еврейские, и русские родители позитивно оценивают произошедшие с их ребенком изменения. Так, большинство родителей в обеих выборках полагает, что после поступления в детский сад их ребенок стал любознательнее и активнее (61,1% у евреев; 68,8% у русских). По мнению трети еврейских и русских респондентов он стал добрее и отзывчивее (соответственно: 37,4% и 34,3%); каждый шестой отметил, что ребенок физически окреп, меньше болеет (соответственно: 18,3% и 16,0%). Помимо фиксации позитивных изменений, происшедших с ребенком, родители указывают и на негативные тенденции. Например, то, что ребенок стал физически слабее, более болезненным, отмечает каждый десятый (13,0% у евреев и 10,4% у русских). Добавим, что около 2% опрошенных родителей обеих национальностей фиксируют негативные изменения в личности ребенка — «возросшую замкнутость, пассивность».

Однако в целом подавляющее большинство еврейских и русских родителей позитивно характеризует те изменения, которые произошли с их ребенком после его поступления в детский сад. При этом в качестве наиболее значимых факторов еврейскими родителями отмечается влияние воспитателя (60%) и сверстников (44%). Показательно, что свое собственное влияние на изменения, происшедшие с ребенком, они оценивают весьма скромно — всего в 7%. Этот момент представляется крайне важным, поскольку показывает, что само включение ребенка в общественную систему воспитания (посещение детского сада) снижает для родителей статус семейного воспитания и значимость их собственной роли в развитии ребенка.

### Основные выводы

Анализ представленных данных показывает, что в целом влияние детского сада на ребенка дошкольного возраста позитивно оценивается и еврейскими, и русскими родителями. Это проявляется и в характеристике того эмоционального состояния, в котором ребенок возвращается из детского сада, и в оценке тех личностных изменениях, которые с ним произошли после поступления в детский сад.

Следует также отметить, что в принципе эмоциональная палитра переживаний воспитателей еврейских и русских садов при взаимодействии с детьми на занятиях также сходна. Пожалуй, единственным различием является оппозиция в рамках модальностей «уверенность в себе — неудовлетворенность собой», что свидетельствует о заметном расхождении в характере переживаний социально-ролевой позиции воспитателя у еврейских и русских педагогов во время обучающих занятий. Полученные данные позволяют также сделать вывод о том, что воспитатели еврейского детского сада в большей степени ориентированы на эмоциональную идентификацию с ребенком в процессе его учебной деятельности.



# Глава V

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Данная глава посвящена рассмотрению особенностей профессиональных установок педагогов еврейских и русских детских садов. Она состоит из двух разделов. Первый включает в себя анализ профессиональных предпочтений воспитателей. Здесь основное внимание уделяется мотивации выбора профессии, удовлетворенности профессиональной деятельностью. Второй охватывает блок вопросов, касающихся уровня профессиональной подготовки воспитателей (оценка своих профессиональных знаний, повышение квалификации, подготовка к занятиям с детьми и др.).

### 5.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ

Раздел основан на материалах ответов воспитателей на блок вопросов, связанных с мотивацией выбора профессии и устойчивостью их профессиональных ориентаций.

В таблице 24 представлено процентное соотношение ответов воспитателей на вопрос о том, что конкретно повлияло на их выбор работы по данной специальности.

В своей мотивации выбора профессии еврейские и русские воспитатели заметно отличаются. Во-первых, у еврейских воспитателей большую значимость при обосновании мотивации выбора профессии имеет само общение с ребенком дошкольного возраста. Чаще они отмечают и возможность применения в ходе работы в детском саду своих профессиональных умений и навыков. Однако кардинальное отличие состоит в другом. Если для каждого

Таблица 24. Факторы, повлиявшие на профессиональный выбор воспитателей еврейских и русских детских садов (%)

Факторы	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Мне нравится общаться с дошкольниками	66,7	48,9
Творческий характер труда	50,0	7,5
Возможность применить профессиональные умения и навыки	27,8	15,4
Это важное, нужное и благородное дело	22,2	24,4
Территориальная близость работы от дома	0,0	9,8
Возможность устроить своего ребенка в д/с	0,0	9,0

Таблица 25. Дети, с которыми воспитатели предпочитают работать (%)

Дети	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Любознательные, активные	66,7	63,0
Отзывчивые, добрые	50,0	54,7
Способные	50,0	41,9
Любые	44,4	23,0
«Которых я понимаю»	22,2	17,0
Дисциплинированные, послушные	11,1	27,9
«Которые мне нравятся»	0,0	5,3

второго еврейского воспитателя (50,0%) определяющим мотивом выбора профессии является творческий характер труда, то среди русских на это указывают лишь единицы (7,5%). Напротив, для каждого пятого русского воспитателя характерны прагматические мотивы (такие, как «близость работы от дома» и «возможность устройства своего ребенка в детский сад»), которые еврейские воспитатели практически не указывают. В целом можно сделать вывод, что возможность творческой

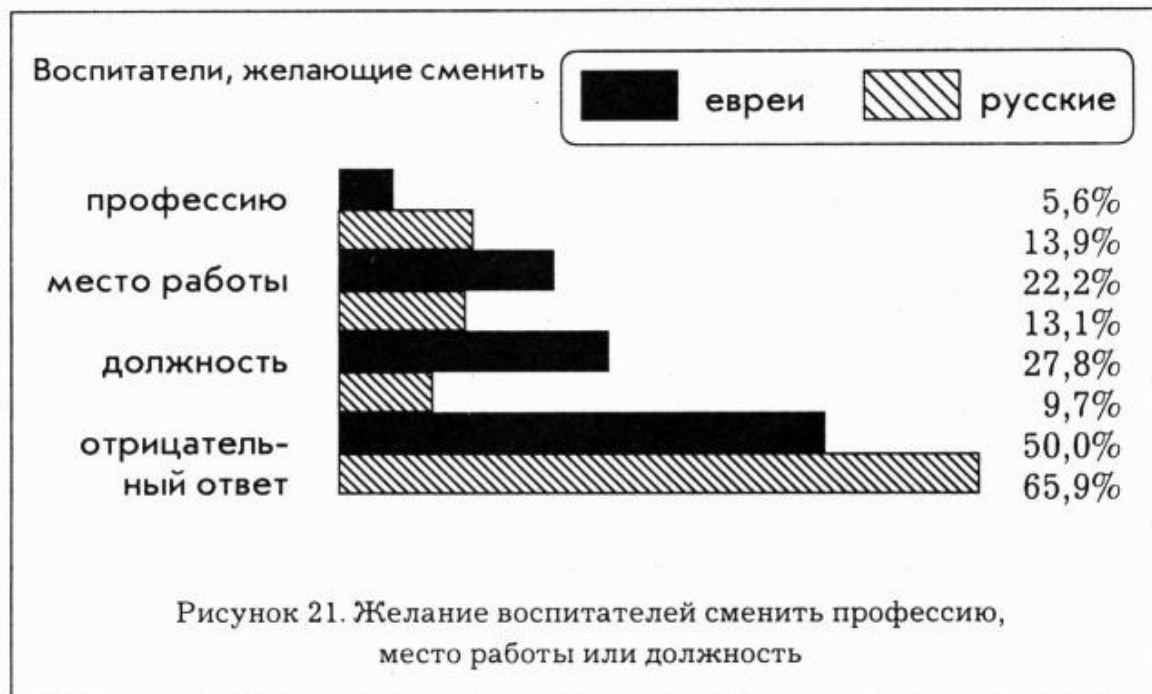
самореализации принципиально отличает воспитателей еврейских детских садов в их мотивации выбора профессии.

Как мы отметили выше, доминирующим по значимости мотивом при выборе профессии для еврейских и для русских воспитателей является мотив общения с ребенком дошкольного возраста. В этой связи представляет интерес то, с каким типом ребенка предпочитают работать воспитатели. Мнения еврейских и русских педагогов приведены в таблице 25.

Между еврейскими и русскими воспитателями практически отсутствуют какие-либо существенные различия. Иными словами, можно сделать вывод о достаточно устойчивом культурно-инвариантном типе личностных характеристик ребенка, на которые ориентирован воспитатель и которые задают социально желательный образ (модель) личности ребенка-дошкольника. Единственное отличие, на которое здесь стоит обратить внимание, касается большей значимости для русских воспитателей такой личностной характеристики ребенка, как его дисциплинированность и послушность. В принципе это отличие содержательно коррелирует с большей ориентацией русских воспитателей на поддержание социально-статусной ролевой позиции при общении с ребенком. На этот момент мы обращали специальное внимание в предыдущем разделе.

Помимо мотивации, особый интерес представляет анализ того, насколько устойчива ориентация воспитателей на работу в сфере дошкольного воспитания. В этой связи в ходе опроса мы выясняли желание воспитателей сменить свою профессию, должность, место работы. Различия в ответах на этот вопрос между еврейскими и русскими воспитателями иллюстрирует рисунок 21.

Данные, приведенные на рисунках, весьма интересны. Так, с одной стороны, среди воспитателей русских детских садов заметно выше доля тех, кто вполне удовлетворен своим профессиональным положением (у русских 65,9%, у евреев 50,0%). Показательно, что среди еврейских воспитателей в три раза больше тех, кто не удовлетворен своим настоящим про-



фессиональным статусом и хотел бы сменить занимаемую должность (соответственно: 27,8% и 9,7%). Это различие свидетельствует о том, что воспитатели еврейских детских садов более ориентированы на профессиональную карьеру и на повышение своего социально-профессионального статуса. В этой связи отметим, что среди них меньше и тех, кто хотел бы сменить свою профессию. Однако, как это ни парадоксально, место работы хотел бы сменить каждый пятый из опрошенных еврейских воспитателей. Можно думать, что именно неудовлетворенность воспитателей своим социально-профессиональным статусом и стимулирует это стремление. При анализе профессиональных ориентаций важно отметить, что две трети (66,7%) воспитателей еврейских детских садов устойчиво ориентированы именно на работу в национальном детском саду, в обычном же муниципальном детском саду из них хотели бы работать лишь единицы.

### Основные выводы

Рассмотрев приведенные в этом разделе данные, обратим внимание на два основных момента. Первый из них фиксирует, что для воспитателей еврейского детского сада при выборе профессии гораздо более значимой является мотивация, связанная с возможностью творческой самореализации. Вторым моментом характеризует большую склонность еврейских воспитателей к социально-профессиональной карьере. Причем именно неудовлетворенность своим социально-профессиональным положением определяет желание практически каждого третьего еврейского педагога сменить свое место работы. В то же время — и это весьма существенно — большинство из них стремятся остаться работать в системе национального еврейского дошкольного воспитания.



## 5.2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

В этом разделе предметом нашего рассмотрения будет блок вопросов, которые касаются уровня компетентности и профессиональной подготовки воспитателей.

Оценивая качество полученного педагогического образования, в целом еврейские воспитатели по сравнению с русскими более склонны характеризовать его позитивно. Так, среди воспитателей еврейских детских садов на достаточность для работы имеющегося педагогического образования указали 61,1%; среди русских — 48,3%. В то же время более детальный анализ мнений воспитателей о том, каких конкретных знаний и умений им не хватает в работе, показывает практически полную идентичность ответов русских и еврейских воспитателей (см. таблицу 26).

Обращаясь к конкретным данным, уделим внимание отдельным нюансам. Так, воспитатели русских садов чаще указывают на то, что им не хватает умений, связанных с изобразительной деятельностью. Это согласуется с отмеченным выше

Таблица 26. Ответы еврейских и русских воспитателей на вопрос о том, каких знаний и умений им не хватает в работе (%)

Ответы воспитателей	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Умения играть на музыкальных инструментах и знания детского музыкального репертуара	38,9	41,6
Знаний и умений по работе с детьми с задержкой психического развития или другими психическими отклонениями	33,3	35,4
Знаний по психологии ребенка	22,2	33,1
Умения устанавливать психологический контакт с родителями	22,2	16,0
Умений диагностировать развитие личностной и интеллектуальной сферы каждого отдельного ребенка	16,7	21,4
Знаний и умений по работе с одаренными детьми	11,1	19,1
Знаний по физиологии ребенка	11,1	5,1
Знаний по физическому оздоровлению и закаливанию ребенка	5,6	5,8
Умения устанавливать эмоционально-комфортную атмосферу для общения детей	5,6	4,7
Умения согласовывать свои педагогические воздействия и требования к детям с партнером по группе	5,6	4,7
Умения организовать игру с детьми	5,6	1,6
Умения рисовать, лепить	0,0	18,3
Умений и навыков по использованию технических средств	0,0	8,9
Запаса игр для детей	0,0	6,6
Знаний и умений преподавания иврита	1,1	—
Знания иврита	0,0	—

высоким статусом изобразительной деятельности в отечественной системе дошкольного воспитания. Также несколько чаще русские педагоги отмечают недостаточность своих знаний по работе с одаренными детьми, умений в сфере диагностики личности и интеллектуального развития детей и общих знаний по психологии ребенка. Отмеченные различия, на наш взгляд, во многом обусловлены тем, что воспитатели еврейских детских садов более склонны к разделению своих функциональных обязанностей, и в этом отношении сама профессиональная структура еврейского сада оказывается более дифференцированной. В частности, подтверждением этому может служить то, что диагностикой психического развития ребенка, по мнению еврейских воспитателей, должен заниматься не воспитатель, а профессиональный психолог.

В рамках анализа важно обратить внимание на два обстоятельства. Первое из них связано с более частым упоминанием еврейскими воспитателями такого аспекта, как умение устанавливать психологический контакт с родителями. Этот момент существен, поскольку он фиксирует повышенную значимость для национальной системы дошкольного воспитания такого направления деятельности воспитателя, как работа с семьей. Второе связано с тем, что практически лишь единицы (1,1%) из числа опрошенных еврейских воспитателей отметили, что им не хватает умений преподавания иврита, и ни один из опрошенных не указал на то, что у него существует проблема со знанием иврита.

В этой связи важно специально проанализировать степень владения ивритом среди воспитателей еврейских детских садов. Так, 44,4% отмечают, что владеют ивритом. Помимо этого, 27,8% указывают на то, что они изучают язык в настоящее время. И, наконец, 35,3% заявляют, что реально пользуются ивритом во время своих занятий с детьми. Отметим, что процент воспитателей, использующих иврит в ходе занятий, практически совпадает с числом тех, кто, как отмечалось выше, использует иврит при общении с детьми в свободное от занятий время. Иными словами, это одни и те же воспитатели. Таким образом, сопоставляя эти данные, можно сделать вывод, что поддерживать национальную языковую среду в еврейском детском саду путем общения с ребенком на иврите реально способна лишь треть воспитателей. Но сам по себе этот вывод неполон, если не сопоставить его с тем фактом, что на «недостаточность своего знания иврита» не указал ни один воспитатель. Это свидетельствует о том, что для двух третей воспитателей еврейского детского сада знание иврита отнюдь не является значимым моментом в их профессиональной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что одним из ключевых направлений развития национальной системы еврейского дошкольного воспитания является повышение статуса иврита как необходимого компонента приобщения к национальной культуре не только ребенка, но и самого воспитателя.

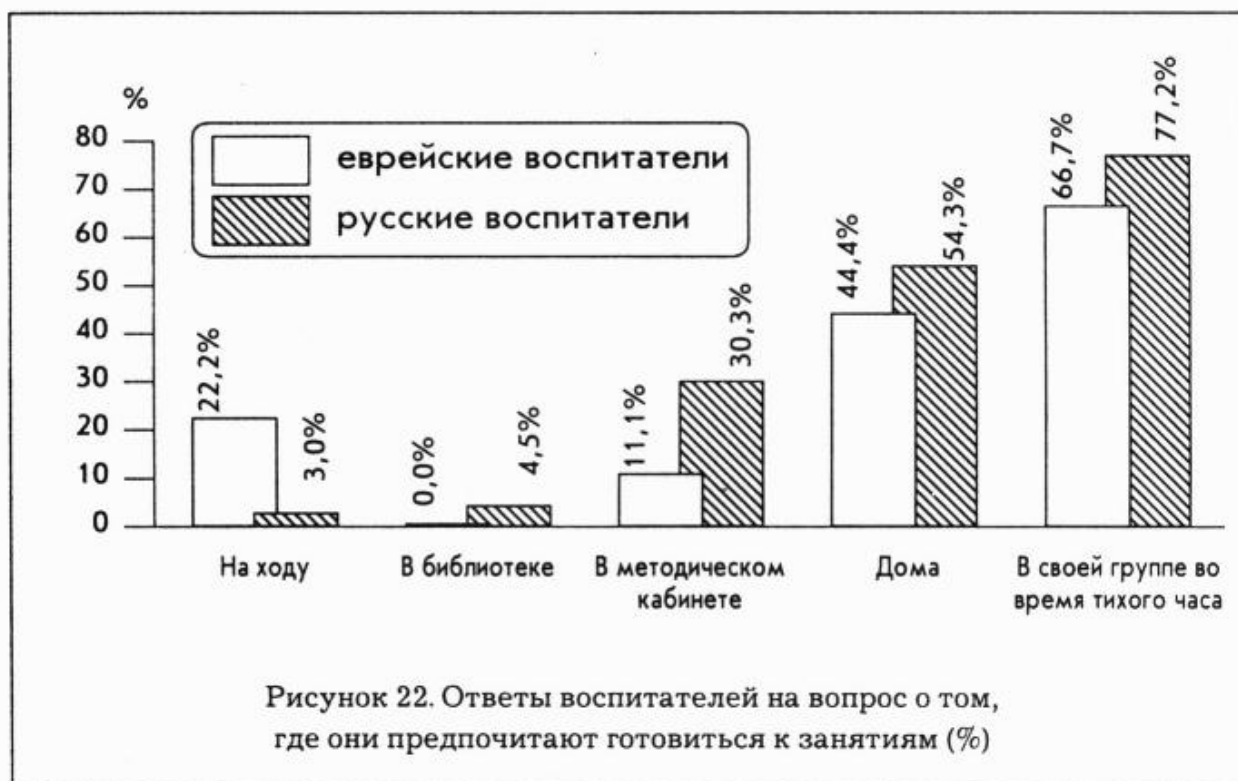
Помимо оценки воспитателями уровня собственных профессиональных знаний и умений, особый интерес представляет

анализ их подготовки к проведению занятий с детьми и способов повышения своей профессиональной квалификации. В определенной степени эти данные позволяют охарактеризовать своеобразие профессиональной культуры педагога детского сада.

Полученные данные показывают, что воспитатели еврейского детского сада уделяют меньше внимания по сравнению с русскими составлению плана по проведению каждодневных занятий с детьми. Так, например, если еврейские воспитатели, которые не пишут подобных планов, составляют 16,7%, то русские — 4,2%. Подобные различия, по-видимому, можно объяснить большей требовательностью руководства детского сада и методических служб, а также более высоким уровнем контроля за проведением занятий в русском детском саду. Добавим, что среди русских воспитателей заметно выше и доля педагогов, которые пишут *развернутый и подробный план* своих будущих занятий (у русских 25,3%; у евреев 16,7%).

Наряду с вопросом о разработке предварительного плана занятий в ходе исследования воспитателей просили указать, где они предпочитают готовиться к предстоящим занятиям с детьми. Результаты их ответов приведены на рисунке 22.

Большая часть еврейских и русских воспитателей, как правило, готовится к занятиям с детьми непосредственно на работе во время «тихого часа». Около половины занимается подобной подготовкой дома. В целом это общая тенденция. Однако следует обратить внимание на два различия между еврейскими и русскими воспитателями. Так, воспитатели еврейских детских садов значительно реже занимаются подготовкой к предстоящим занятиям с детьми в методическом кабинете. Для них более характерна подготовка «на ходу» (так готовится к занятиям каждый пятый).





В целом приведенные выше данные позволяют сделать заключение, что, с одной стороны, в системе еврейского дошкольного воспитания заметно слабее поставлена служба методической поддержки педагогов; с другой — еврейские педагоги более склонны ориентироваться на «импровизацию», не уделяя серьезного внимания продумыванию плана своих занятий с детьми. В то же время, отметим, что по формальному показателю — по времени, уделяемому подготовке к занятиям, — еврейские и русские воспитатели практически не отличаются (соответственно: 4,4 и 4,5 часа в неделю).

Специальный интерес представляет вопрос о том, к кому обращаются воспитатели детского сада за помощью при подготовке к занятиям (см. рис. 23).

Примерно равное число воспитателей еврейских и русских детских садов при подготовке к занятиям обращается за помощью к своим коллегам. Это может свидетельствовать о сходстве стилей профессиональных отношений в еврейском и русском детском саду. В то же время относительно двух других аспектов различия между еврейскими и русскими воспитателями кардинальны. Так, если за помощью к методисту обращается каждый второй воспитатель русского сада, то среди воспитателей еврейских садов — лишь каждый пятый. Эти данные содержательно коррелируют с приведенными выше о характере самоподготовки воспитателя и подтверждают высказанное положение о слабости методической службы в системе еврейского дошкольного воспитания.

Рисунок 23 показывает, что еврейские воспитатели гораздо чаще готовятся к занятиям самостоятельно. Это также объяснимо в контексте приведенных выше данных, поскольку для еврейского воспитателя более характерна ориентация на работу по собственной авторской программе и мотивация на творческую самореализацию в процессе своей профессиональной деятельности.

Таблица 27. Способы повышения воспитателями своей профессиональной квалификации (%)

Способы повышения квалификации	Еврейская выборка	Русская выборка
Занимаюсь самообразованием	61,1	36,0
На курсах повышения квалификации	38,9	36,3
На открытых показательных занятиях	22,2	44,9
В методическом кабинете своего д/с	11,1	37,1
На методических «кустовых» объединениях	5,6	20,6
Не повышаю	5,6	1,9

Помимо подготовки к занятиям, в ходе исследования ставился специальный вопрос о повышении воспитателями своей квалификации. Отметим, что лишь немногие воспитатели как еврейских, так и русских детских садов указали на то, что они не повышают свою профессиональную квалификацию. В то же время относительно способов повышения квалификации между еврейскими и русскими педагогами обнаружилось весьма существенные различия (см. таблицу 27).

Лишь относительно повышения квалификации на специальных курсах между еврейскими и русскими воспитателями обнаруживается сходство — таких воспитателей в обеих выборках примерно треть. В целом же приведенные в таблице данные показывают, что воспитатели русского детского сада в значительно большей степени охвачены разнообразными формами повышения своей квалификации: посещение открытых показательных занятий, занятия на базе методического кабинета и в методических «кустовых» объединениях. Помимо этого, представленные данные фиксируют, что при повышении своей профессиональной квалификации еврейские воспитатели в гораздо большей степени ориентированы на самообразование. Это также содержательно коррелирует и с их большей самостоятельностью при подготовке к занятиям и с установкой на работу по собственной авторской программе.

В предыдущем разделе мы специально рассматривали вопрос о владении ивритом и использовании его в воспитательном процессе педагогами еврейских детских садов. При этом мы фиксировали актуальность этого аспекта для системы еврейского национального воспитания. Анализируя проблему повышения квалификации, мы вновь обратились к этой теме и поставили перед воспитателями вопрос об их желании изучать иврит и овладеть методикой его преподавания. Следует отметить, что практически каждый четвертый воспитатель еврейского детского сада (22,2%) категорически отказался от этой возможности. Знакомство с методикой преподавания иврита интересует лишь немногих из них (11,1%). В основном же еврейские педагоги хотели бы усовершенствовать свое знание языка (38,9%) и приобщиться к еврейской культуре (22,2%). В целом эти данные показывают, что у весьма значитель-

ной части воспитателей еврейских садов существует потребность в специальных курсах по изучению иврита. При этом для них это вопрос не только профессионального роста, но и собственного личностного развития.

Полученные в ходе нашего исследования данные показывают, что основным побудительным мотивом повышения своей профессиональной квалификации для подавляющего большинства как еврейских, так и русских педагогов является их желание повысить свой профессиональный уровень, осознание недостатка определенных знаний и умений (соответственно 83,3% и 82,8%). При этом характерно, что в силу отсутствия прямого подчинения еврейских детских садов государственной системе образования такие причины, как «требование заведующей» или «выполнение плана повышения квалификации в детском саду», не отмечаются еврейскими воспитателями в качестве побудительных мотивов, в то время как каждый воспитатель государственных детских садов указал именно на это (соответственно: 9,5% и 11,8%).

Важными показателями, характеризующими профессиональную компетентность, являются владение методами диагностики *эффективности занятий* и знакомство с профессиональной литературой. Полученные данные демонстрируют, что доля еврейских воспитателей, реально владеющих методами диагностики эффективности своих занятий с детьми, значительно ниже по сравнению с русскими (соответственно: 5,6% и 26,4%). С нашей точки зрения, эти различия весьма показательны и фиксируют существенный момент общей педагогической культуры. Выше мы отмечали, что среди еврейских педагогов заметно меньше число тех, кто уделяет внимание предварительному планированию проводимых с детьми занятий. Если сопоставить это с тем незначительным показателем тех еврейских воспитателей, кто владеет методами диагностики эффективности занятий, то можно прийти к весьма неутешительному выводу о том, что при воспитании детей еврейские педагоги не ставят перед собой педагогически осмысленных целей и задач, которые регулируют и направляют их деятельность. Поэтому подавляющее большинство из них и не видит необходимости в контроле реального достижения намеченных результатов. Иными словами, здесь еще раз подтверждается особенность построения воспитательного процесса в еврейском детском саду: его ситуативность и импровизационность.

Анализ особенностей чтения воспитателями профессиональной литературы показывает, что здесь нет каких-либо значимых различий между еврейскими и русскими педагогами. Так, среди еврейских воспитателей 44,4% регулярно читают профессиональную литературу; остальные же знакомятся с ней время от времени. Следует отметить, что наиболее популярным периодическим изданием, с которым знакомятся еврейские воспитатели, является журнал «Дошкольное воспитание», который регулярно читает каждый третий опрошенный (33,6%). Помимо этого, в круг чтения воспитателей еврейских детских садов входят и популярные педагогические издания, такие, как газеты

«Первое сентября», «Учительская газета», журналы «Новая школа», «Психология и педагогика», «Семья и школа» и др. Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом 67,2% еврейских педагогов периодически интересуются общими проблемами воспитания в российской системе образования. Лишь немногие (11,2%) назвали еврейские педагогические журналы, которые входят в круг их постоянного чтения («Еврейская школа»).

### Основные выводы

В целом приведенные в этом разделе данные показывают, что в системе еврейского дошкольного воспитания гораздо слабее поставлена служба методической поддержки деятельности воспитателей. При этом сам стиль деятельности воспитателей еврейского детского сада характеризуется рядом особенностей. В своей работе они менее ориентированы на планирование занятий, постановку конкретных педагогических целей и задач, соответственно, и на контроль за их достижением. Здесь преобладает ситуативный подход в проведении занятий и ориентация на собственную импровизацию в процессе занятий. Можно также отметить, что воспитатели, работающие в национальной системе еврейского воспитания, достаточно хорошо знакомы с общим кругом тех проблем, которые обсуждаются сегодня в российском образовании. И, наконец, последнее. Следует подчеркнуть, что для большинства еврейских воспитателей овладение ивритом выступает не столько как профессиональная педагогическая задача, сколько как момент, связанный с их личностным развитием и приобщением к национальной культуре.



# Глава VI

## ОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТСКОМУ САДУ

Глава включает в себя три раздела. Первый связан с анализом удовлетворенности родителей и воспитателей различными аспектами дошкольного воспитания. Во втором рассматриваются требования, которые предъявляют родители к детскому дошкольному учреждению. Здесь мы попытаемся выявить те факторы, которые, несмотря на очевидные расхождения между желаемыми и реальными условиями дошкольного воспитания, все же побудили родителей отдать своих детей в детский сад. Заключительный третий раздел данной главы посвящен особенностям взаимодействия воспитателей и родителей. В данном случае нам представляется достаточно важным не только выяснить взгляды родителей на систему дошкольного воспитания, но именно сопоставить мнения родителей и воспитателей как представителей двух разных социальных институтов воспитания ребенка — семьи и детского сада.

### 6.1. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Здесь мы рассмотрим ряд аспектов, которые позволяют охарактеризовать степень удовлетворенности воспитателей и родителей условиями воспитания ребенка в детском саду. К ним относятся такие моменты, как укомплектованность специалистами, состояние материально-технической базы, санитарно-гигиенические условия, и другие аспекты, связанные как с содержанием ребенка, так и реализацией педагогического процесса. Специальное внимание также будет уделено анализу финансовой стороны деятельности детского сада. Наконец, мы остановимся на конкретных мотивах, побудивших родителей отдать своего ребенка в детский сад, их информированности о деятельности детского сада и их удовлетворенности качеством воспитательной работы.

Данные об укомплектованности еврейских и русских детских дошкольных учреждений специалистами представлены в таблице 28.

В целом еврейский детский сад существенно хуже укомплектован специалистами по сравнению с русским. Особенно



Таблица 28. Ответы воспитателей о наличии специалистов в их детском саду (%)

Специалисты	Воспитатели	
	Евреи	Русские
Музыкальный работник	100,0	95,5
Медицинский работник	83,3	93,6
Преподаватель иностранного языка	77,8	50,9
Психолог	55,6	45,3
Тренер по физической культуре	38,9	80,5
Логопед	38,9	55,1
Преподаватель изо	38,9	54,3
Детский стоматолог	0,0	7,1
Другие	22,3 (Из них 5,6 — «инструктор по плаванию»; 16,7 — «преподаватель еврейской традиции»)	44,1 (Из них 14,0 — «хореограф»; 6,8 — «преподаватель компьютерной грамотности»; 3,3 — «преподаватель ручного труда»; 3,2 — «математик»; 3,0 — «массажист»)

это касается специалистов в области физической культуры, изобразительного искусства, хореографии и исправления дефектов речи. Еврейские сады также хуже обеспечены и медицинскими работниками. В то же время еврейский детский сад лучше обеспечен специалистами в области преподавания иностранных языков, что может свидетельствовать об особой направленности содержания образовательного процесса в еврейском детском саду. Кроме того, лучшая укомплектованность еврейского сада специалистами в области преподавания иностранных языков обусловлена еще и тем, что, помимо английского, немецкого и других иностранных языков, здесь ведется преподавание иврита. Понятно, что в еврейских садах имеется также ряд специалистов, которые не предусмотрены в русском, например, преподаватель еврейской традиции.

Помимо вопроса о наличии тех или иных специалистов, в ходе исследования выяснялось также мнение воспитателей о специалистах, в которых наиболее *нуждается* их детский сад. Чаще всего воспитатели еврейских садов отмечают нехватку таких специалистов, как психолог (28,0%), логопед (28,0%), тренер по физической культуре (11,2%), тренер по лечебной физкультуре (11,2%) и медицинский работник (11,2%). Эти данные свидетельствуют о необходимости усиления психологической службы и оздоровительной работы с детьми, посещающими еврейский детский сад.

В ходе опроса воспитателей просили указать реальное и желаемое, то есть оптимальное, с их точки зрения, количество детей в группе. В результате были получены следующие дан-

ные. Если реальное количество детей в группе у еврейского воспитателя (12 детей) оказалось близким к желаемому (11 детей), то у русского педагога разрыв весьма ощутим: он работает в среднем с 19 детьми в группе, тогда как хотел бы работать не более чем с 13 детьми. Таким образом, в еврейском саду по сравнению с русским существенно меньше наполняемость групп, и, следовательно, как сами воспитатели, так и дети чувствуют себя здесь более комфортно. Подобная ситуация обеспечивает объективные условия для индивидуализации воспитательного процесса в еврейском детском саду.

Наряду с вопросами укомплектованности детского сада специалистами и количества детей в группе особый интерес представляет анализ уровня оплаты труда воспитателей. Полученные данные показывают, что, несмотря на практически одинаковые официальные ставки, реальная заработная плата воспитателя в еврейском детском саду в 1,5 раза выше.

Помимо основной зарплаты, воспитатели также имеют возможность получения дополнительных оплат своего труда. При этом характерно, что если в еврейском детском саду этими возможностями пользуются 27,8%, то в русском — 66,9%. Заметим, что среди воспитателей еврейского детского сада практически отсутствует такая форма увеличения своей зарплаты, как «работа в группе без няни», которая достаточно распространена среди воспитателей русских садов (32,6%).

Рассматривая вопрос о заработной плате, важно также обратить внимание на то, кем принимается решение о различных вариантах распределения доплат. Анализ ответов воспитателей показывает, что характер принятия подобных решений в еврейском саду более централизован. Если среди еврейских воспитателей 55,6% отмечают, что такое решение обычно принимается руководством, то среди воспитателей русских садов подобный ответ дают 39,5%. Воспитатели русских детских садов заметно чаще указывают на коллективное принятие решений такого рода.

Как в русском, так и в еврейском детском саду существует оплата родителями услуг по пребыванию в нем своего ребенка, размер которой примерно одинаков. Сравнивая ответы еврейских и русских родителей о приемлемости для них размера подобного рода выплат за содержание ребенка, следует обратить внимание на то, что среди еврейских родителей существенно ниже доля тех, кто оценивает эту оплату как достаточно высокую (4,4%, среди русских — 18,6%). Эти различия могут, в частности, свидетельствовать о том, что еврейский детский сад выполняет важную функцию социальной поддержки малообеспеченных семей.

Рассмотрим теперь более детально мнение родителей о детском саде. Одним из важнейших аспектов здесь является мотивация, которая повлияла на решение родителей отдать своего ребенка в конкретный сад. Эти данные приведены в таблице 29.

Доминирующим мотивом, определившим для еврейских родителей их решение отдать ребенка в национальный детский сад,

Таблица 29. Факторы, повлиявшие на выбор родителями данного детского сада (%)

Факторы	Еврейские родители	Русские родители
Территориальная близость от дома	32,7	75,7
Экспериментальная программа обучения	30,1	22,7
Пребывание в детском саду старшего ребенка	21,2	7,9
Контингент, национальный состав семей	13,3	3,1
Хорошая материально-техническая база (бассейн)	12,4	21,6
Ведомственная принадлежность д/с к какой-либо организации	5,3	6,2
Возможность устроить ребенка в престижную школу после д/с	4,4	5,9
Международные связи д/с	3,5	0,6
Наличие летней базы отдыха	1,8	0,2
Обучение ивриту и национальным традициям	56,6	—

является возможность обучения ребенка ивриту и национальным традициям. Помимо этого, стоит обратить внимание также на ряд характерных особенностей мотивации выбора детского сада. К ним относятся: пребывание старшего ребенка в том же детском саду, наличие экспериментальной программы обучения и определенный национальный состав семей. В отличие же от еврейских родителей для русских определяющим фактором выбора в наибольшей степени является территориальная близость детского сада от дома и его хорошая материально-техническая база.

Следует отметить, что решение о том, чтобы отдать своего ребенка в конкретный детский сад, значительное число еврейских родителей (64,3%) приняло не спонтанно, а лишь получив предварительно подробную информацию о режиме работы детского сада, об условиях содержания в нем детей, об уровне профессиональной квалификации кадров и о состоянии его материально-технической базы.

Насколько же оправдались ожидания родителей? С этой целью в ходе опроса задавался специальный вопрос о степени удовлетворенности родителей различными аспектами воспитания ребенка в детском саду. Ответы еврейских и русских родителей приведены в таблице 30.

Относительно таких аспектов, как отношение ребенка со сверстниками и его эстетическое воспитание между еврейскими и русскими родителями отсутствуют существенные различия. Обратим здесь внимание лишь на то, что в наибольшей степени отношениями ребенка со сверстниками в детском саду удовлетворены еврейские матери. Помимо этого, заметим, что среди еврейских родителей существенно выше процент тех, кто удовлетворен работой по интеллектуальному и речевому развитию своего ребенка в детском саду. В то же время по сравнению с русскими еврейские родители гораздо меньше

Таблица 30. Удовлетворенность родителей различными аспектами воспитания ребенка (%)

Аспекты воспитания	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Физическая подготовка ребенка	15,7	14,3	16,7	30,3	26,9	32,1
Интеллектуальное и речевое развитие	66,1	59,2	71,2	53,8	49,4	56,1
Отношения ребенка со сверстниками	46,1	36,7	53,0	40,4	41,6	39,8
Эстетическое воспитание ребенка	28,7	26,5	30,3	29,6	29,6	29,3
Преподавание иврита	39,1	34,7	42,4	–	–	–

удовлетворены качеством процесса физического воспитания ребенка. Этот факт содержательно согласуется с рассмотренными ранее данными о более слабой укомплектованности еврейского детского сада специалистами по физическому воспитанию и медицинскому обслуживанию детей, что отмечают и сами педагоги еврейского детского сада.

Особое внимание следует обратить на такой момент, как удовлетворенность качеством преподавания иврита: им удовлетворены 39,1% еврейских родителей. Напомним, что для 56,6% родителей определяющим мотивом устройства ребенка в еврейский детский сад выступала именно возможность обучения ребенка ивриту и национальным традициям. Сопоставляя эти данные, можно сделать вывод о том, что примерно 15% родителей (то есть каждый шестой) из тех, для кого значим именно аспект включения ребенка в национальную культуру, оказываются в итоге не удовлетворены качеством национальной компоненты образования в еврейском детском саду. Добавим, что лишь 23,5% еврейских родителей совершенно удовлетворены количеством учебных занятий по ивриту, предусмотренных программой детского сада. И, наконец, лишь 34,8% родителей в целом удовлетворены профессиональной квалификацией преподавателей иврита. Эти данные фиксируют, что качество национальной компоненты воспитания в еврейском детском саду нуждается в существенном совершенствовании.

Помимо непосредственной оценки степени удовлетворенности родителей различными аспектами воспитательного процесса, крайне важно рассмотреть вопрос о степени их информированности относительно содержания образования в детском саду. Этот момент принципиален, поскольку фиксирует связь работы детского сада с семьей. И здесь ситуация чрезвычайно неблагоприятна. Так, например, 51,3% еврейских родителей не имеют представления о программе, по которой ведется преподавание иврита. Лишь 6,3% еврейских родителей вообще знакомы с программой, по которой ведется воспитание и обучение их детей в детском саду. Более того, 74,8% еврейских родителей не в курсе

того, какие занятия будут проводиться с ребенком в течение ближайшей недели; 73,9% даже не знают, какую песню учит в настоящий момент их ребенок на музыкальном занятии в детском саду. Отмеченные моменты характерны не только для еврейских родителей. Точно такая же ситуация и среди родителей, дети которых посещают русский детский сад. В этой связи можно сделать вывод о том, что, несмотря на декларируемую системой дошкольного воспитания ориентацию на тесное взаимодействие с семьей, в подавляющем большинстве случаев эта задача не реализуется. И национальный еврейский детский сад до сих пор не добился заметных позитивных сдвигов в этом направлении.

### Основные выводы

Сравнительный анализ полученных данных показывает, что еврейские детские сады нуждаются в явном улучшении своего кадрового обеспечения специалистами, отвечающими за психическое и физическое здоровье детей. Этот момент отмечается как воспитателями, так и родителями.

Несмотря на своеобразие содержания процесса воспитания в еврейском детском саду, который ориентирован на приобщение ребенка к национальной культуре и, в частности, на его обучение ивриту, значительная часть еврейских родителей не удовлетворена качеством именно этого направления воспитательной работы.

И, наконец, следует отметить, что еврейскому детскому саду, по существу, так и не удалось решить одну из ключевых проблем дошкольного воспитания — проблему отчужденности родителей от содержания воспитательного процесса, реализуемого в детском саду.

## 6.2. ТРЕБОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТСКОМУ САДУ

В этом разделе мы рассмотрим причины, по которым родители вообще отдали своих детей в детский сад; остановимся также на тех дополнительных образовательных услугах, которые хотели бы получить родители при воспитании их ребенка в детском саду; наконец, проанализируем мнение родителей относительно тех образовательных программ, по которым, с их точки зрения, должны работать воспитатели детского сада, занимаясь с их ребенком.

Анализ полученных данных показывает, что между еврейскими и русскими родителями практически отсутствуют различия в мотивах, по которым они отдали своего ребенка в детский сад. Так, большинство родителей (66,7% евреев и 65,2% русских) указывают в качестве основной причины на то, что общение со сверстниками в детском саду обеспечит полноценное развитие их ребенка. Второй по значимости причиной, которую отметили 38,6% еврейских и 39,4% русских родителей, является подготовка ребенка к школе. На третьем месте (20,2% евреев и 24,0% рус-



ских) стоит материальный фактор: необходимость зарабатывать деньги и, следовательно, отсутствие возможности воспитывать ребенка дома. Относительно этих трех мотивов различия между еврейскими и русскими родителями практически отсутствуют.

Помимо этого, каждый четвертый еврейский родитель (25,4%) указывает на то, что отдал своего ребенка в детский сад, желая сохранить традиции своего народа. Заметим, что результат ответов на данный вопрос подтверждает уже неоднократно отмеченный нами факт, что среди еврейских родителей существует устойчивая группа (около четверти от общей численности), для которой действительно актуальным является вопрос о воспитании ребенка в национальных традициях. В этой связи интересно рассмотреть различия в мотивации определения ребенка в еврейский детский сад между отцами и матерями (см. рисунок 24).

Матери чаще, чем отцы, мотивируют свое желание отдать ребенка в детский сад необходимостью для него общения со сверстниками и возможностью полноценной подготовки ребенка к школе. Отцы же в большей степени определяют свое желание необходимостью сохранения национальных традиций.

Распределение ответов на вопрос о том, какие дополнительные услуги желательны, по мнению родителей, в детском саду, представлено в таблице 31.

По всем пунктам ответов между опрошенными выборками наблюдается сходство. Исключение касается обучения иностранному языку и проведения занятий на компьютерах. Эти моменты в значительно большей степени интересуют еврейских родителей. Можно предположить, что данные различия характеризуют большую чувствительность еврейских родителей к тем общим изменениям, которые происходят в современной социокультурной ситуации: знание иностранных языков и владение компьютером — это существенные факторы, влияющие сегодня на социальное продвижение и успех.

Таблица 31. Перечень желательных дополнительных услуг, которые, по мнению родителей, могли бы предоставляться в детском саду (%)

Аспекты воспитания	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Обучение иностранному языку	64,3	57,1	69,7	43,8	47,0	42,4
Плавание	53,0	46,9	57,6	44,2	48,5	41,9
Занятия на компьютерах	47,0	55,1	40,9	27,1	35,6	22,3
Психологическое консультирование	40,9	36,7	43,9	42,7	36,8	46,3
Стоматологическое лечение	36,5	34,7	37,9	35,9	32,0	38,1
Занятия по хореографии	36,5	34,7	37,9	36,8	32,0	38,9
Логопедическое лечение	25,2	26,5	24,2	29,8	29,3	30,3
Присмотр в выходные дни	12,2	14,3	10,6	8,3	8,7	8,2

Мнения родителей относительно направленности обучающих программ детского сада представлены в таблице 32.

Желание, чтобы ребенок занимался по обычной государственной программе высказывают лишь немногие еврейские и русские родители. Приоритет же отдается программам, развивающим умственные и творческие способности ребенка. На программы прикладной направленности (развитие навыков и умений) ориентирована треть родителей в обеих выборках. Следует также обратить внимание на два характерных момента. Во-первых, каждый девятый родитель вообще не придает особого значения программе, для него, в первую очередь, важно физическое и эмо-

Таблица 32. Выбор родителями программы занятий с ребенком в детском саду (%)

Программы занятий	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Обычная государственная программа	2,6	2,0	3,0	9,1	8,1	9,5
Программа, направленная на:						
а) умственное развитие	58,3	63,3	54,5	53,6	52,6	54,3
б) развитие творческих способностей	51,3	44,9	56,1	40,2	35,4	42,7
в) развитие навыков и умений ребенка	32,2	32,7	31,8	32,4	32,4	32,2
г) свободную импровизацию воспитателя в общении с ребенком	27,8	26,5	28,8	19,9	19,2	20,5
«Не придаю значения программе, главное, чтобы ребенок был здоровым и веселым»	13,9	14,3	13,6	11,5	11,4	11,7

циональное самочувствие ребенка («...главное, чтобы ребенок был здоровым и веселым»). Во-вторых, часть родителей склонна полагаться не столько на программу, сколько на «свободную импровизацию при общении с ребенком». И здесь различия в предпочтениях между еврейскими и русскими родителями достаточно существенны, поскольку, как мы видим, еврейские родители чаще указывают на импровизацию воспитателя как на приоритетный способ воспитания ребенка. В этой связи заметим, что подобная ориентация родителей содержательно согласуется и с тем стилем педагогического взаимодействия с ребенком, на который ориентированы педагоги еврейского детского сада. Обобщая приведенные данные, можно сделать вывод о том, что еврейские родители в большей степени, чем русские, склонны к развитию творческих способностей ребенка и предпочитают импровизационный характер работы воспитателя с детьми.

Наконец, в ходе опроса мы выясняли мнение родителей о том, какую форму дошкольного воспитания они бы предпочли для своего ребенка, если бы имели неограниченные возможности (денежные, временные и пр.). Следует отметить, что, несмотря на проективный характер предложенной ситуации, 42,4% русских родителей отдали бы своего ребенка в государственный детский сад (среди еврейских родителей таких 9,1%). Еврейские же родители в большей мере, чем русские, оказались ориентированы на обучение и воспитание ребенка в домашних условиях (20,9%, у русских — 8,9%). При этом характерно, что подобное желание практически в два раза чаще высказывается еврейскими отцами в отличие от матерей (соответственно 28,6% и 15,2%). Этот момент достаточно интересен, поскольку дает возможность предположить, что при формулировке своего желания о домашнем воспитании ребенка еврейские отцы скорее всего имеют в виду то, что реально процессом воспитания будут заниматься именно матери. Этот факт косвенно фиксирует различия по ролевым позициям относительно воспитания ребенка в еврейской семье. Наконец, отметим, что значительная часть родителей реагировала на материальный аспект предложенной им проективной ситуации. Здесь мнения русских и еврейских родителей практически сходны: 49,6% еврейских и 40,9% русских родителей отдали бы ребенка в частный детский сад, а 7,8% евреев и 11,9% русских, вообразив себя очень обеспеченными людьми, наняли бы квалифицированную гувернантку для своих детей.

### **Основные выводы**

В целом приведенные в этом разделе данные демонстрируют достаточно большое сходство между еврейскими и русскими родителями относительно предпочтения ими различных форм общественного воспитания ребенка дошкольного возраста. Сходство также прослеживается и в отношении основной направленности содержания воспитательных программ детского сада.

В то же время три момента принципиально отличают еврейских и русских родителей. Первый касается более явно выраженной неудовлетворенности еврейских родителей существующей



сегодня системой воспитания в государственных детских садах. Второй связан с большей чувствительностью еврейских родителей к тем изменениям, которые происходят в современном обществе, что проецируется на их особые требования к содержанию образовательных программ в детском саду (обучение иностранному языку, пользованию компьютером). И, наконец, третий момент касается в большей ориентированности еврейских родителей на импровизационный стиль отношений воспитателя с ребенком, что содержательно коррелирует и с профессиональными ориентациями самих воспитателей еврейских детских садов.

### 6.3. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С РОДИТЕЛЯМИ

В этом разделе мы рассмотрим особенности общения воспитателей с родителями, характер участия родителей в жизни детского сада и их мнения об отношении своего ребенка к воспитателю детского сада.

Характеризуя особенности своих взаимоотношений с родителями, еврейские воспитатели оценивают эти отношения в целом более позитивно, чем русские. Так, еврейские воспитатели значительно реже указывают на то, что для них существуют «трудные родители». Например, если 35,6% русских воспитателей отмечают, что среди родителей есть «предъявляющие к ним претензии», то среди еврейских — 22,2%. Тип «назойливых» родителей среди русских воспитателей отметили 26,1% (среди евреев 16,7%). Наконец, на родителей, «избегающих контактов с воспитателями», указали 37,8% русских и 27,8% еврейских педагогов. Таким образом, сопоставляя эти данные, можно сделать вывод, что в целом контакты еврейских воспитателей с родителями осуществляются на более *позитивном эмоциональном фоне*.

Наряду с этим следует отметить и определенные различия, которые связаны с такой характеристикой общения, как *инициативность*. Если еврейские воспитатели, как правило, считают, что инициатива в обсуждении проблем ребенка в равной степени принадлежит им самим и родителям, то русские педагоги в три раза чаще в своих ответах отмечают собственную инициативу при общении с родителями по поводу ребенка. Здесь важно также подчеркнуть различия поло-ролевых позиций отца и матери. Так, среди русских родителей матери существенно чаще общаются с воспитателем детского сада; среди евреев же отцы интересуются мнением воспитателя о своем ребенке так же часто, как и матери.

Особый интерес представляет содержание общения родителей и воспитателей по поводу ребенка. Эти данные приведены в таблице 33.

Различий в частоте обсуждения тех или иных тем между еврейскими и русскими *воспитателями* практически не обнаруживается. Это позволяет сделать вывод о сложившемся культурном инварианте, нормирующем содержание общения педагога

Таблица 33. Темы, касающиеся ребенка, которые воспитатели и родители наиболее часто обсуждают в процессе своего общения (%)

Темы	Воспитатели		Родители					
	Евреи	Русские	Еврейские			Русские		
	Всего	Всего	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Поведение ребенка днем	55,6	55,3	66,1	65,3	66,7	62,0	46,0	70,8
Аппетит ребенка	27,8	25,8	24,3	24,5	24,2	21,0	14,5	24,5
Коммуникабельность ребенка	22,2	21,6	33,3	32,7	33,3	35,6	23,8	42,4
Недостатки, отрицательные качества	11,1	14,8	21,7	20,4	22,7	26,0	19,4	29,9
Успехи, положительные качества	50,0	70,1	40,0	34,7	43,9	39,1	28,4	45,3
Физическое и психическое самочувствие	33,3	45,1	24,3	18,4	28,8	18,8	17,3	19,8
Процесс адаптации к детскому саду	33,3	28,8	—	—	—	—	—	—
«Предпочитаю ничего не обсуждать»	0,0	0,8	0,9	0,0	1,5	1,1	1,2	1,0

с родителями. Можно отметить лишь тот факт, что русские воспитатели чаще по сравнению с воспитателями еврейских детских садов склонны обсуждать с родителями успехи и положительные качества их ребенка, а также его физическое и психическое самочувствие.

Практически же, если судить по средним данным, различий в частоте обсуждения с воспитателями тех или иных тем между еврейскими и русскими родителями также не наблюдается. Здесь мы могли бы повторить тот же вывод о сложившемся культурном инварианте содержания общения «родитель — воспитатель». Однако более детальный анализ показывает, что если у еврейских родителей фактически отсутствуют какие-либо значимые различия между отцами и матерями в содержании их общения с воспитателем, то у русских родителей эти различия явно обозначены: матери гораздо чаще обсуждают проблемы жизни ребенка в детском саду. Таким образом, если еврейские матери и отцы при общении с воспитателем реализуют близкую родительскую позицию, то у русских прослеживается явная дифференциация отцовских и материнских позиций при общении с воспитателем: матери в разговоре с воспитателем касаются более разнообразных тем, их беседы с воспитателем существенно подробнее, чем беседы отцов.

Наряду с вопросом о содержании общения воспитателей и родителей просили охарактеризовать особенности той реальной помощи, которую оказывают родители детскому саду. Распределение ответов приведено в таблице 34.

Таблица 34. Виды помощи, которую родители оказывают детскому саду (%)

Виды помощи	Воспитатели		Родители					
	Евреи	Русские	Еврейские			Русские		
	Всего	Всего	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Организация праздников	38,9	29,5	25,2	20,4	28,8	24,0	15,0	29,3
Внос денег на нужды	88,9	50,8	65,2	63,3	66,7	49,9	49,7	50,2
Приобретение материалов для занятий	27,8	30,2	33,9	28,6	37,9	23,2	16,8	26,6
Уборка и ремонт помещения	16,7	46,9	32,2	32,7	31,8	42,4	34,7	46,8
Чтение лекций для воспитателей, помощь в организации занятий	0,0	2,3	13,0	14,3	12,1	4,3	4,2	4,3

Из представленных данных видно, что еврейские воспитатели чаще отмечают оказание родителями материальной помощи детскому саду и участие родителей в организации детских праздников. В свою очередь русские воспитатели чаще фиксируют, что родители принимают личное участие в уборке помещений и в ремонте детского сада. Сравнивая ответы еврейских и русских родителей, отметим, что еврейские родители, так же как и еврейские воспитатели, чаще указывают на свою финансовую поддержку детского сада. Помимо этого, еврейские родители чаще указывают на свою помощь в приобретении необходимых для занятий материалов, на свое участие в организации занятий с детьми и на чтение лекций для воспитателей. В целом, сопоставляя данные, можно отметить, что еврейские родители более активно участвуют в жизни детского сада.

Наконец, в ходе опроса родителей мы просили их охарактеризовать отношение своего ребенка к воспитателю детского сада. Результаты ответов на этот вопрос приведены в таблице 35.

Таблица 35. Представления родителей об отношении своего ребенка к воспитателю детского сада (%)

Мнения респондентов	Еврейские родители			Русские родители		
	Всего	Отцы	Матери	Всего	Отцы	Матери
Любит, ждет встречи, скучает	49,6	53,1	47,0	31,5	27,8	33,4
Слушается, выполняет требования	28,7	20,4	34,8	56,1	54,8	57,2
Воспитатель для него не авторитет	3,5	2,0	4,5	3,1	2,7	3,3
Боится его, боится ослушаться	6,1	8,2	4,5	2,3	2,4	2,3
Не знаю	14,8	14,3	15,2	10,9	15,0	8,7



Можно отметить, что еврейские родители чаще фиксируют позитивную эмоциональную связь своего ребенка с воспитателем. Русские же родители чаще отмечают наличие иерархических социально-ролевых отношений их ребенка с воспитателем. Наглядно эти различия отображены на рисунке 25.

### Основные выводы

Приведенные в этом разделе материалы показывают, что в целом содержание обсуждения воспитателей с родителями проблем ребенка культурно-инвариантно у русских и евреев. Единственное отличие состоит в том, что в общении русских родителей с воспитателями явно проявляются особенности социально-ролевых позиций отца и матери. Данные показывают также, что еврейские родители в большей мере погружены в жизнь детского сада. И, наконец, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что еврейские и русские родители по-разному оценивают особенности отношения их ребенка к воспитателю: еврейские родители чаще фиксируют наличие позитивной эмоциональной привязанности своего ребенка к воспитателю; русские же более склонны фиксировать соблюдение ребенком иерархии социально-ролевых отношений при взаимодействии с воспитателем.



# Глава VII

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЕВРЕЙСКИХ И РУССКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Преыдушие главы были посвящены сопоставительному анализу ценностных ориентаций еврейских и русских родителей и педагогов детских садов. Однако такой анализ имеет смысл дополнить материалами, характеризующими особенности развития детей, посещающих еврейские и русские детские сады. Настоящая глава включает три раздела. В первом мы попытаемся сопоставить особенности интеллектуального развития детей, посещающих еврейские и русские детские сады. Второй посвящен анализу эмоционального самочувствия ребенка в семье и в детском саду. Наконец, в третьем завершающем главу разделе мы на основе материалов интервью, проведенных с детьми, охарактеризуем особенности их отношения к детскому саду.

По всем трем методикам было обследовано 623 русских и 58 еврейских детей в возрасте от пяти до шести лет.

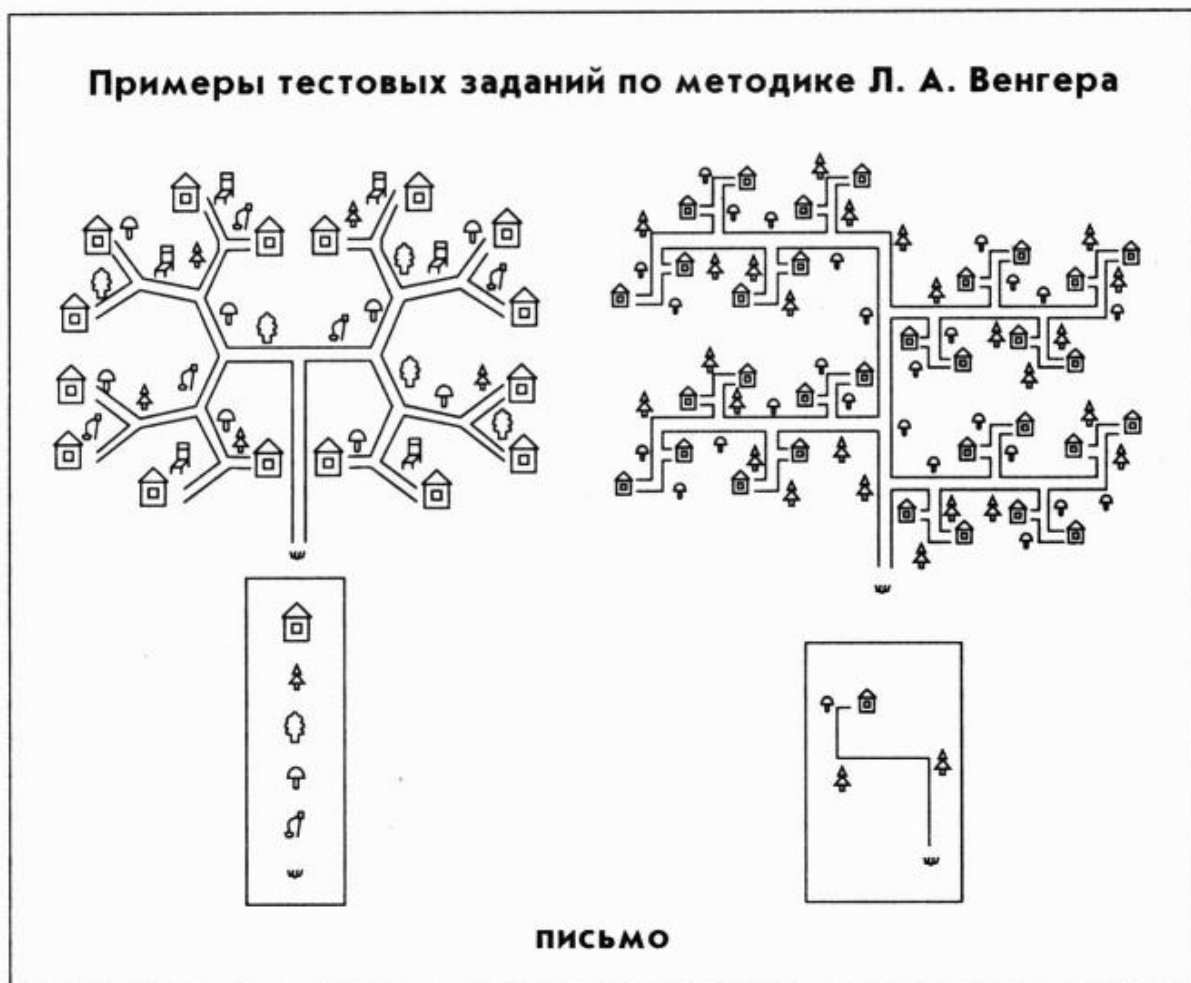
### 7.1. ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Для того чтобы выявить особенности интеллектуального развития детей 5–6 лет, мы провели диагностику их наглядно-образного мышления по методике, разработанной Л. А. Венгером [15]. Суть методики заключается в следующем. Перед детьми раскладываются листы бумаги, на которых изображены «полянки». На полянках нарисованы разветвленные дорожки. В конце каждого ответвления стоит домик. На одних полянках дорожки не имеют никаких знаков, а на других каждый отрезок пути после разветвления отмечен определенным ориентиром (грибок, елочка, ягодка, дерево, стул и др.). На каждой полянке ориентиры различны.

В нижней части листа помещена карточка-«письмо» со схематическим указанием пути к домику. В письме изображена либо ломаная линия, указывающая направление пути, по которому следует вести поиск домика, либо расположенные в определенной последовательности (снизу вверх) те ориентиры, мимо которых надо идти к домику (грибок, елочка, ягодка, дерево, стул и др.), либо направление пути (ломаная линия) и ориентиры.

При выполнении задания ребенку дается следующая инструкция: «Ты получил письмо, в котором указано, как пройти

к нужному домику. Попробуй найти этот домик и покажи его на рисунке». Примеры тестовых заданий приведены ниже.



Детям предлагалось решить десять подобных задач по поиску домика. За правильное решение всех задач можно получить максимум 40 баллов.

Прежде чем приступить к изложению полученных результатов, следует отметить, что поскольку выборка еврейских детей, в отличие от русских, недостаточно статистически обеспечена, то оценка результатов выполнения заданий по методике Л. А. Венгера здесь носит предварительный характер.

В целом материалы исследования показывают, что в русской выборке мальчики и девочки одинаково успешно справились с предложенным заданием. У мальчиков средний балл 30,7, у девочек — 31,3. По сравнению с русскими дети, посещающие еврейские детские сады, заметно хуже справились с тестом на наглядно-образное мышление. Если средний балл у русских детей 31,0, то у еврейских — 27,5. Причем характерно, что еврейские мальчики заметно лучше выполняют данное задание, чем девочки (соответственно: 28,9 и 26,0 баллов).

Выборка русских детей позволяет провести более углубленный анализ, направленный на выявление особенностей влияния социально-демографических факторов. Первое, на что здесь следует обратить внимание, — это влияние на успешность выполнения теста такого фактора, как полнота семьи. Причем следует

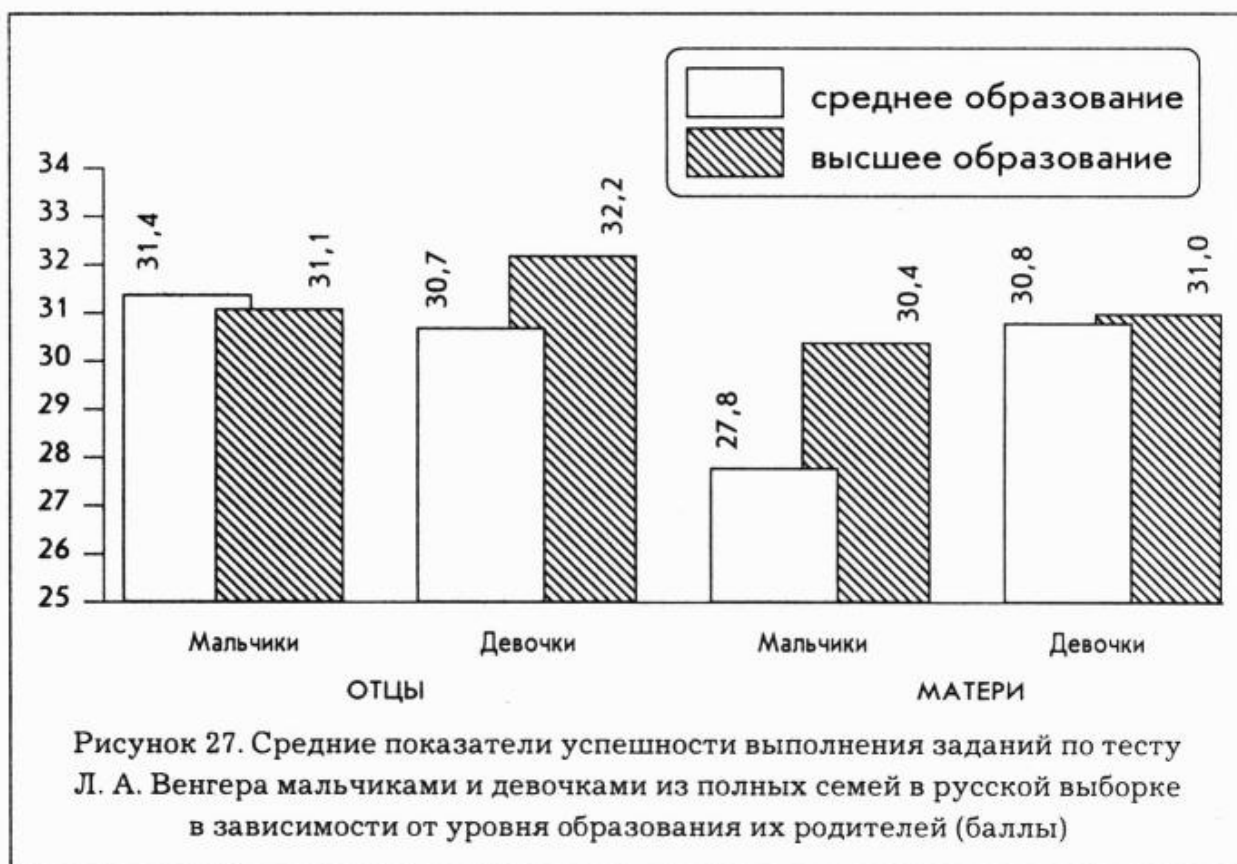


отметить, что этот фактор оказывает значительное влияние на характер выполнения теста мальчиками (см. рисунок 26).

Мальчики из неполных семей имеют существенно более низкие показатели по сравнению со своими сверстниками из полных семей (соответственно: 21,9 и 28,8 балла). У девочек же этот фактор не играет ведущей роли (соответственно: 30,1 и 31,0). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отсутствие отца негативно сказывается на развитии наглядно-образного мышления в первую очередь именно у мальчиков.

Вторым важным социальным фактором, определяющим успешность выполнения теста, является уровень образования родителей. Для того чтобы нивелировать влияние рассмотренного выше фактора, связанного с полнотой семьи, рассмотрим успешность выполнения теста теми детьми, которые воспитываются в полной семье, в зависимости от уровня образования родителей. Результаты представлены на рисунке 27.

Уровень образования отца практически не влияет на успешность выполнения задания мальчиками. В то же время влияние уровня образования отца на успешность выполнения теста девоч-



ками достаточно очевидно: девочки, чьи отцы имеют высшее образование, успешнее справились с заданием по сравнению со своими сверстницами, чьи отцы имеют либо среднее, либо среднее специальное образование (соответственно: 32,2 и 30,7 балла). Влияние же уровня образования матери проявляется иначе. Здесь, наоборот, девочки, чьи матери имеют среднее и высшее образование, с одинаковой успешностью выполнили тест на наглядно-образное мышление. Но у мальчиков влияние уровня образования матери проявилось отчетливо: с высшим образованием матери средний балл по тесту — 30,4, со средним и средним специальным — 27,8. Таким образом, уровень образования родителей обнаруживает себя достаточно парадоксальным образом. Причем здесь существенное значение имеет соотношение пола ребенка и родителей. Так, более высокий уровень образования матери позитивно влияет на успешность выполнения тестового задания на наглядно-образное мышление сыном, а уровень образования отца — дочерью. Иными словами, можно сделать вывод о своеобразном влиянии отцовской и материнской позиции в различных социокультурных стратах. В более высокой по своему образовательному уровню страте позитивное влияние пола родителей обнаруживается в отношении к противоположному полу ребенка: мать оказывает влияние на сына, отец — на дочь.

В этой связи заметим, что в отличие от такого социально-статусного фактора, как полнота/неполнота семьи, который оказался значим только для мальчиков, социально-стратификационный фактор, связанный с уровнем образования, проявляет себя более сложным образом и требует учета специфики поло-ролевых позиций родителей и детей.

Если же обратиться к еврейской выборке детей, то здесь обнаруживается иная зависимость. Наоборот, более высокий уровень образования отца оказывает позитивное влияние на успешность выполнения теста на наглядно-образное мышление мальчиками. Так, у еврейских мальчиков, чьи отцы имеют высшее образование, средний балл 29,7, а у мальчиков, отцы которых имеют среднее образование — 27,1. Влияние же уровня образования матери оказывается позитивным как для мальчиков, так и для девочек. Здесь чем выше уровень образования матери, тем успешнее выполняют тест и сыновья, и дочери (см. рис. 28).

Таким образом, если в русской выборке обнаруживается противоположная направленность влияния поло-ролевой позиции (отсутствие позитивного влияния уровня образования родителей на интеллектуальное развитие ребенка того же



Рисунок 28. Средние показатели успешности выполнения заданий мальчиками и девочками по тесту Л. А. Венгера в еврейской выборке в зависимости от уровня образования их матерей (баллы)



пола, что и родитель, и, наоборот, явно позитивный эффект у детей противоположного пола), то в еврейской выборке детей картина более проста. Во-первых, здесь мы фиксируем влияние уровня образования отца на успешность выполнения теста на наглядно-образное мышление сыновей. Во-вторых, уровень образования матери позитивно влияет на интеллектуальное развитие ребенка вне зависимости от пола. Как девочки, так и мальчики, чьи матери имеют высшее образование, более успешно справляются с тестом, чем их сверстники со средним образованием матери.

В главе III мы специально рассматривали вопрос о различных типах родительских стратегий при взаимодействии с ребенком. При этом мы выделили: стратегию жесткого подчинения ребенка родителю, авторитарную стратегию, демократическую и стратегию равноправия социально-ролевых позиций при взаимодействии взрослого и ребенка. В ходе анализа отмечалось (см. раздел 3.2), что еврейские родители, как отцы, так и матери, в целом более склонны, по сравнению с русскими, ориентироваться на авторитарную стратегию. Мы также фиксировали, что в реальной практике взаимодействия родители переходят от использования «авторитарной модели» к модели «строгого подчинения» ребенка взрослому. В этой связи особый интерес представляет анализ влияния используемых родителями стратегий взаимодействия с ребенком на уровень его интеллектуального развития. Проведенный анализ результатов позволил зафиксировать целый ряд достаточно интересных, на наш взгляд, зависимостей. Так, если обратиться к средним данным, то можно отметить, что характер используемых русскими отцами стратегий взаимодействия со своим ребенком практически не оказывает значимого влияния на успешность выполнения детьми заданий по методике Л. А. Венгера. В то же время ориентация матери на ту или иную стратегию оказывается значимой. Причем здесь явно позитивную роль играет использование ею авторитарной стратегии (средний показатель у детей 32,7 балла).

При сопоставлении этих результатов с результатами по еврейской выборке можно отметить два момента. Во-первых, как и в русской выборке, склонность матери использовать авторитарную стратегию позитивно сказывается на уровне интеллектуального развития ребенка (здесь средний показатель 31,0 балла, что значительно выше общего среднего балла по всей группе еврейских дошкольников). Во-вторых, обнаруживается позитивное влияние использования еврейскими отцами демократической стратегии и стратегии равноправия (соответственно: 31,7 и 30,0, что также существенно выше среднего балла по всей выборке еврейских детей).

Таким образом, если ориентация на использование матерью авторитарной стратегии позитивно сказывается на уровне интеллектуального развития ребенка как среди русских, так и среди еврейских родителей, то относительно стратегий, используемых отцами различия достаточно явны: в русской выборке использование той или иной стратегии отцом не оказывает влияния; в еврейской — явно обнаруживается позитивный эффект воздействия

«мягких» стратегий (демократической и равноправия) на развитие детей. В этой связи следует обратить внимание и еще на один достаточно любопытный с культурологической точки зрения момент. По сути дела, позитивный эффект в интеллектуальном развитии ребенка проявляется в том случае, когда родители отходят от традиционно предписываемой поло-ролевой стратегии поведения отца и матери: традиционно «жесткий» отец должен быть «мягким», а мать, наоборот, занимать позицию «авторитарного» отца.

Эти выводы мы сделали при анализе средних данных, не дифференцируя детей по полу. Однако особый интерес представляет рассмотрение влияния той или иной стратегии, используемой отцом или матерью, на интеллектуальный уровень развития мальчиков и девочек.

Поло-ролевой анализ родителей и детей позволил уточнить один весьма характерный момент. Так, в русской выборке использование отцом или матерью двух совершенно разных стратегий (строгого подчинения и равноправия) практически не оказывает какого-либо влияния на уровень интеллектуальной успешности девочек. Не влияет характер стратегии отца и на уровень развития мальчиков. Однако использование матерью разных стратегий по отношению к сыну оказывает существенное воздействие на его развитие (см. рисунок 29).

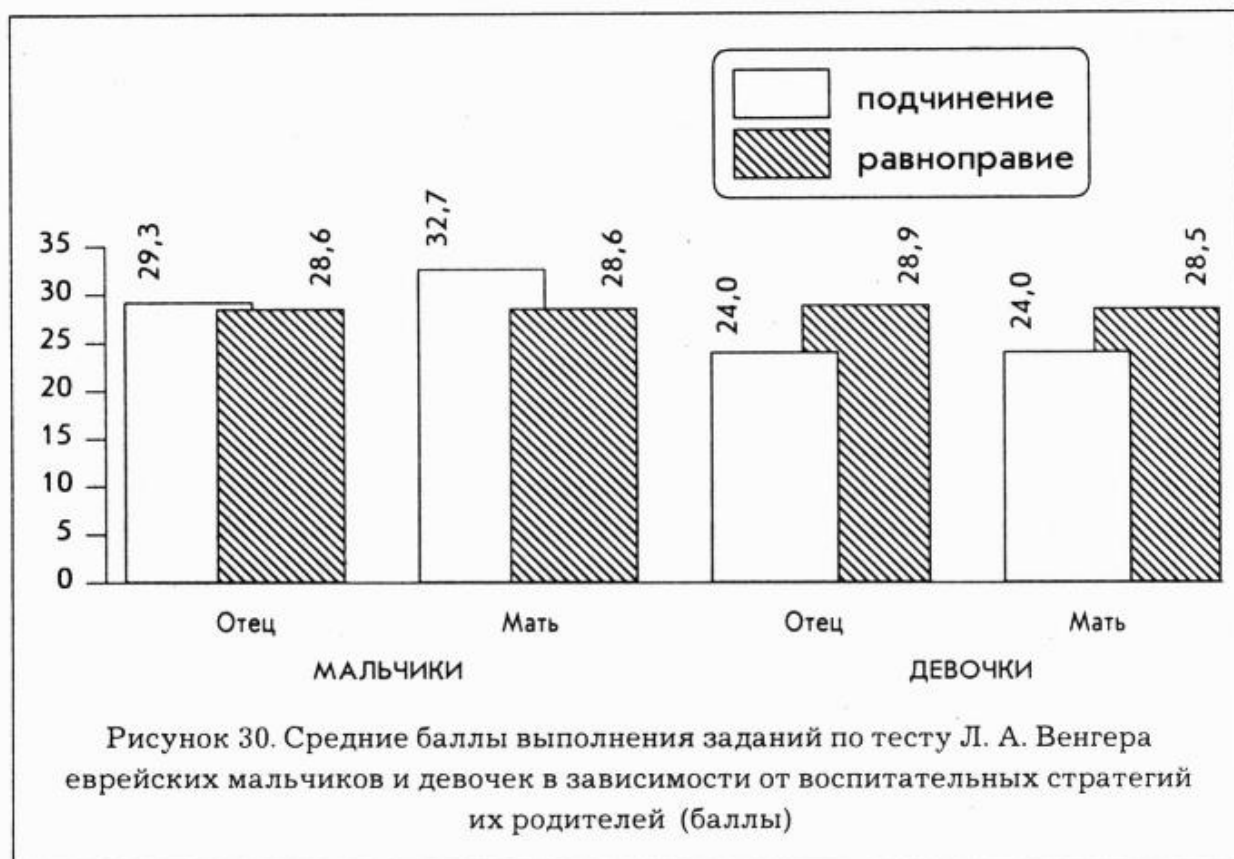
Использование матерью стратегии жесткого подчинения оказывает существенное позитивное влияние на развитие наглядно-образного мышления сына.

Анализ результатов исследования по еврейской выборке показывает, что здесь более явно проявляется эффективность использования отцом и матерью «мягких» и «жестких» стратегий в зависимости от пола ребенка (см. рисунок 30).

Еврейские мальчики более успешно выполняют задание по методике Л. А. Венгера в том случае, если отец и особенно мать ориентированы на использование «жесткой» стратегии воспитания — стратегии «жесткого подчинения» («ребенок должен беспрекословно подчиняться требованиям взрослых»). Наоборот, у еврейских девочек существенно выше средние баллы по тесту Л. А. Венгера в том случае, когда мать и отец ориентированы на «мягкую» стратегию равноправия («ребенок должен быть равноправным со взрослым членом семьи»).

С нашей точки зрения, эти результаты весьма интересны. Во-первых, сопоставляя их с показателями по русской выборке, мы обнаруживаем здесь также явный позитивный эффект в том случае, когда мать при воспитании мальчика ориентирована на «жесткую» стратегию воспитания (неукоснительное выполнение





ребенком требований взрослого). Во-вторых, в еврейской выборке мы обнаруживаем прямо противоположную эффективность воспитательных стратегий по отношению к девочкам — эффективны «мягкие» стратегии. С формальной точки зрения сам по себе подобный феномен весьма трудно объяснить. Действительно, успешность выполнения теста, который требует действий в соответствии с определенными правилами (способность понять задание и осуществить поиск домика в соответствии с инструкцией), должна на первый взгляд достаточно однозначно быть связана с определенной воспитательной стратегией: либо «мягкой», либо «жесткой». И в этом смысле по формальным основаниям пол ребенка не должен иметь какого-либо существенного значения. Иными словами, развитие интеллектуальных способностей формально должно быть связано лишь с определенной стратегией воспитания.

Однако полученные результаты тестирования свидетельствуют о разной эффективности родительских стратегий в зависимости от пола ребенка. Этот факт недостаточно ясен. Для его интерпретации следует обратиться к материалам раздела 3.2, где мы детально обсуждали особенности родительских стратегий. Напомним, что в своих нормативных ориентациях на использование той или иной стратегии еврейские отцы и матери по отношению к сыну были более сориентированы на стратегию равноправия. В отношении же дочерей здесь чаще обнаруживалась ориентация на использование родителями авторитарной стратегии (особенно явно это прослеживается при сопоставлении с русскими родителями). Это и позволило нам сделать вывод о том, что в еврейской семье по отношению к сыновьям декларируется стратегия равноправия, а по отношению к дочерям — авторитарности. Если же в этой свя-

зи обратиться к обсуждаемым данным об успешности выполнения детьми теста на наглядно-образное мышление, то картина оказывается прямо противоположной: «жесткая» стратегия по отношению к мальчику и «мягкая» по отношению к девочке со стороны родителей оказываются более эффективными для интеллектуального развития ребенка. Подобное сопоставление дает основание предположить, что отход родителей от традиционно предписанных культурных норм воспитания мальчика и девочки оказывается эффективным для развития детей. Иными словами, можно думать, что подобный отход родителей от культурной поло-ролевой нормы воспитания мальчика и девочки сам по себе оказывается «творческим актом» со стороны родителей. В этой связи возможно высказать предположение о том, что нарушение родителями традиционных поло-ролевых моделей воспитания ребенка (проявление ими своего рода «культурного творчества») в целом оказывается значимым моментом и для развития ребенка. В данном случае родитель взаимодействует с ребенком не так, «как принято», он выходит за рамки традиционных нормативных поло-ролевых моделей взаимодействия. Правомерно предположить, что такой выход родителей за рамки нормативных моделей преобразует и саму социальную ситуацию развития ребенка. Подобная интерпретация полученных результатов представляется одной из возможных, и суть ее, повторимся, состоит в том, что сам по себе выход родителей за рамки нормативных моделей воспитания ребенка является творческим актом, раскрывающим как их собственный творческий потенциал, так и потенциал ребенка.

Помимо вопроса о влиянии «жестких» и «мягких» воспитательных стратегий на интеллектуальное развитие детей, важно рассмотреть эти взаимодействия и относительно другой модальности. В данном случае мы имеем в виду такой аспект взаимоотношений, который можно охарактеризовать через оппозицию «теплое-холодное». В определенном смысле индикаторами здесь могут выступить такие показатели, как использование родителями поощрений и наказаний. Полученные нами данные показывают, что дети, чьи родители склонны часто использовать наказание, значительно хуже выполняют диагностический тест на наглядно-образное мышление. Причем это характерно как для русских, так и для еврейских детей. Так, у русских детей, чьи родители часто используют наказание, средний балл по тесту составляет 28,6, а тех, чьи родители предпочитают не использовать наказание, — 31,7. У еврейских детей



соответственно: 25,0 и 29,7 баллов. Эти данные подтверждают и относительно использования поощрений. Дети, чьи родители склонны поощрять ребенка, более успешно справляются с тестом. На рисунке 31 показана успешность выполнения теста Л. А. Венгера русскими и еврейскими мальчиками в зависимости от склонности их родителей использовать поощрения.

Мальчики, чьи родители склонны к использованию поощрений, показывают лучшие результаты по тесту Л. А. Венгера. Сходные результаты демонстрируют девочки. В целом полученные результаты достаточно убедительно свидетельствуют о том, что склонность родителей к «теплому» типу взаимодействия с ребенком позитивно влияет на уровень его интеллектуального развития.

### Основные выводы

Анализ полученных результатов показывает влияние целого ряда факторов на уровень интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

1. На уровень интеллектуального развития ребенка существенно влияет такой фактор, как полнота/неполнота семьи. При этом отсутствие отца особенно негативно сказывается на интеллектуальном развитии мальчиков.

2. Достаточно отчетливо сказывается влияние и такого фактора, как уровень образования родителей. При этом характерно, что в русской выборке более высокий уровень образования матери позитивно влияет на интеллектуальное развитие сына, а уровень образования отца влияет на интеллект дочери. В еврейской же выборке высшее образование матери позитивно отражается на интеллектуальном развитии ребенка вне зависимости от его пола, а более высокий уровень образования отца позитивно сказывается на развитии сына.

3. Анализ данных позволяет сделать вывод о влиянии на интеллектуальное развитие ребенка используемых родителями воспитательных стратегий. Важно отметить, что ориентация матери на авторитарную стратегию позитивна как в русской, так и в еврейской выборке. Более детальный анализ воспитательных стратегий показывает, что в еврейской семье «жесткие» стратегии эффективны в отношении мальчиков, а «мягкие» в отношении девочек. Подобный характер влияния в зависимости от пола ребенка можно объяснить отказом родителей от традиционных полоролевых стратегий воспитания ребенка-дошкольника в еврейской семье. Нарушение подобных нормативных моделей преобразует социальную ситуацию развития, актуализируя творческий потенциал как родителей, так и ребенка.

4. Анализ воспитательных стратегий в связи с модальностью «теплого» и «холодного» взаимодействия однозначно свидетельствует о том, что тактики «теплого» взаимодействия, связанные с использованием поощрения, позитивно влияют на развитие наглядно-образного мышления детей.

## 7.2. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К СЕМЬЕ И ДЕТСКОМУ САДУ

Для выявления эмоционального состояния ребенка в семье и в детском саду в ходе исследования были проведены рисуночные тесты на тему «Я и моя семья» и «Я в детском саду». Для их выполнения детям предлагался стандартный набор карандашей шести цветов (три теплых и три холодных). Перед началом выполнения заданий детям не давалось конкретных указаний в отношении того, что ребенку необходимо нарисовать — экспериментатор ограничивался только заданием темы рисунков.

В ходе обследования по данным методикам было получено по 623 детских рисунка на каждую тему от русских и по 58 от еврейских детей 5–6 лет. Для обработки данных использовался метод контент-анализа, который заключался в выделении набора характеристик, по которым оценивался каждый рисунок: цветовая гамма, расположение фигур, прорисованность, наличие сюжета, присутствие возрастной вертикали и др.

При анализе рисунков для нас важно было выявить:

— эмоциональные характеристики, отражающие настроенность ребенка и его отношение к семейной ситуации: цветовая гамма рисунка, наличие улыбок на лицах персонажей, наличие символов (цветов, солнца, птичек и пр.), которое традиционно считается показателем положительного настроения ребенка, его встроенности в мир [42];

— взаимоотношения ребенка в семье, которые проявляются в особенностях изображения ее членов (порядок их изображения, величина фигуры, степень прорисованности); данные показатели характеризуют значимость того или иного члена семьи и эмоциональное отношение к нему ребенка;

— анализ изображений Я-фигуры и самооценки ребенка проводится по тем же параметрам, что и анализ изображений других членов семьи.

Результаты контент-анализа рисунков по русской выборке, где выявлялись особенности эмоционального благополучия мальчиков и девочек из полных и неполных семей, были нами уже опубликованы в ряде статей [42, 43]. Разработанная методика контент-анализа показала высокую валидность и дифференцирует особенности эмоционального благополучия детей из полных и неполных семей. Здесь же мы сделаем основной акцент на сравнительном анализе особенностей детских рисунков русских и еврейских детей-дошкольников.

### *Рисунок «Я и моя семья»*

Средние данные по результатам контент-анализа для рисунков еврейских и русских детей приведены в таблицах 36 и 37.

Таблица 36. Общая характеристика рисунка «Я и моя семья»,  
наличие тех или иных элементов рисунка (%)

Элементы рисунка	Еврейские дети	Русские дети
<i>Выбор цветов для изображения:</i>		
Черно-белые или контур	19,0	26,2
Холодные	9,5	7,9
Смешанные	41,3	35,6
Теплые	30,2	30,3
<i>Наличие символов на рисунке:</i>		
Один элемент	23,8	23,2
Два элемента	7,9	14,3
Все элементы	4,8	2,6
<i>Наличие сюжета в рисунке:</i>		
Праздник	1,6	0
Быт	1,6	2,2
Игра	0	0,3
Учеба	0	0,5
Нет сюжета	96,8	97,0
<i>Наличие улыбки в рисунке:</i>		
Улыбка присутствует	69,8	68,6
<i>Расстояние между персонажами рисунка:</i>		
От 2-х см и больше	15,9	23,4
От 1 до 2-х см	15,8	16,2
От 0,2 до 1 см	33,3	30,3
Тесная связь	17,5	17,0
<i>Наличие возрастной вертикали:</i>		
Возрастная вертикаль отсутствует	52,4	50,2

Как видно из таблицы, по общим формальным характеристикам рисунки еврейских и русских детей практически идентичны: общая цветовая гамма рисунка, использование символики, характер расположения персонажей, наличие сюжета в рисунке в целом сходны.

Помимо общих характеристик рисунка, специальный интерес представляет сравнительный анализ особенностей изображения основных членов семьи: отца, матери и самого ребенка (см. таблицу 37).

В изображении Я-фигуры и своих родителей еврейские дети чаще используют смешанные тона. Русские же более склонны к изображению основных членов семьи в теплой цветовой гамме. Исходя из этого, мы можем предположить, что эмоциональные связи внутри семьи русскими детьми характеризуются более позитивно.

Таблица 37. Особенности изображения отца, матери и Я-фигуры в рисунках еврейских и русских детей (%)

Особенности изображения	Еврейские дети			Русские дети		
	Отец	Мать	Я	Отец	Мать	Я
<i>Выбор цветов для изображения:</i>						
Холодные	22,2	17,5	20,6	24,4	18,8	18,6
Смешанные	19	15,9	22,2	10,6	11,6	12,7
Теплые	19	38,1	36,5	29,1	49,2	47,4
<i>Величина фигуры:</i>						
Меньше других	1,6	0	9,5	4,3	2,4	5,5
Равная	54	66,7	63,5	56,5	65,8	68,2
Больше других	4,8	4,8	4,8	3,2	11,2	4,8
<i>Степень прорисованности:</i>						
Контур	22,2	23,8	25,4	23,1	27,1	24,4
Не прорисован	22,2	25,4	33,3	14,1	16,1	16,9
Прорисован	15,9	22,2	19	27,1	36,6	37,4
<i>Порядок расположения:</i>						
Последний	19	11,1	27	22,2	16,9	23,2
Между фигурами	11,1	34,9	22,2	21,8	36	24,3
Первый	30,2	25,4	28,6	19,9	26,3	31,1

Обращает на себя внимание также и то, что фигуры на рисунках русских детей гораздо чаще лучше прорисованы. Это относится и к фигурам родителей, и самого ребенка. Сопоставление изображений фигур членов семьи по параметрам цветовой гаммы и их прорисованности дает основание считать, что в целом в русской семье эмоциональный климат детско-родительских отношений отображается ребенком более позитивно.

Относительно размера фигур в рисунках еврейских и русских детей различия практически отсутствуют. В целом сходен также и порядок их расположения. В то же время здесь следует обратить внимание на весьма заметные различия в расположении фигуры отца на рисунках: по сравнению с русскими детьми еврейские дети чаще ставят изображение отца на первое место, реже располагая его между фигурой матери и Я-фигурой. Подобное расположение фигуры отца позволяет сделать вывод о том, что отражение ребенком структуры социально-ролевых позиций в семье более ориентировано на доминирующую роль отца.



В целом же, как показывает анализ, особенности изображения основных членов семьи на рисунках еврейских и русских детей оказались не столь значительны, как можно было бы ожидать. Говоря о тенденциях, повторим, что русские дети, изображая членов семьи, склонны к более теплой цветовой гамме и лучше прорисовывают их фигуры. В то же время важно подчеркнуть более выраженную фиксацию лидерской позиции отца в еврейской семье, этот факт является, пожалуй, центральным. Полученные результаты, на наш взгляд, следует сопоставить с данными по использованию родителями различных стратегий воспитания. Напомним, что еврейские отцы гораздо чаще, по сравнению с русскими, склонны нормативно ориентироваться на использование стратегии «строгого подчинения» ребенка и на «авторитарную» стратегию (см. раздел 3.2). Таким образом, мы можем заключить, что в рисунках еврейских детей находит свое своеобразное отражение специфическая авторитарно-лидерская позиция отца в структуре еврейской семьи.

### **Рисунок «Я в детском саду»**

Результаты контент-анализа рисунков еврейских и русских детей представлены в таблице 38.

Как видно из таблицы, рисунки еврейских и русских детей на тему «Я в детском саду» имеют больше различий, чем изображения семьи.

Во-первых, русские дети существенно чаще рисуют детский сад в черно-белых тонах или контуром. В свою очередь еврейские дети чаще используют смешанные тона. Эти явные расхождения позволяют сделать вывод о том, что в целом эмоциональный климат в группе детского сада характеризуется еврейским ребенком более позитивно.

Во-вторых, следует обратить внимание и на то, что еврейские дети по сравнению с русскими существенно чаще изображают на своих рисунках воспитателя детского сада, а также своих сверстников. Эти факты позволяют считать, что воспитатель детского сада для еврейского ребенка личностно гораздо более значим. Личностно более значимы для него и дети из группы детского сада. При этом отметим, что еврейские дети чаще склонны изображать себя одного размера с остальными детьми на рисунке (в русском же детском саду дети чаще склонны придавать своим изображениям больший размер по сравнению с фигурами других детей). Несколько чаще еврейские дети изображают себя между другими детьми. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что структура социально-ролевых позиций в еврейском детском саду более «демократична». Таким образом, анализ персонажей, их размеров и расположения на рисунках еврейских детей позволяет выделить два ключевых момента: 1) гораздо большую личностную значимость для ребенка фигуры воспитателя детского сада и 2) более демократичный характер отношений между детьми. Отметим, что подобные различия оказываются вполне закономерными, если мы

Таблица 38. Характеристика рисунка «Я в детском саду»  
еврейских и русских детей (%)

Элементы рисунка	Еврейские дети	Русские дети
<i>Выбор цвета для изображения:</i>		
Черно-белые или контур	17,5	35,3
Холодные	6,3	12,5
Смешанные	42,9	19,4
Теплые	33,3	32,9
<i>Наличие символов:</i>		
Один элемент	25,4	22,5
Два элемента	7,9	10,3
Все элементы	0	1,1
<i>Наличие сюжета в рисунке:</i>		
Праздник	4,8	0,6
Быт	0	1,1
Игра	1,6	4,5
Учеба	9,5	2,2
Нет сюжета	84,1	91,5
<i>Наличие персонажей в рисунке:</i>		
«Я»	61,9	67,9
Воспитатель	23,8	6,3
Друзья, сверстники	33,3	19,6
Группа д/с	11,1	6,3
Родственники	4,8	5,1
Здание д/с	33,3	30,3
<i>Выбор цвета для изображения Я-фигуры:</i>		
Черно-белые или контур	55,6	52,3
Холодные	11,1	10,4
Смешанные	9,5	9,6
Теплые	23,8	27,6
<i>Размер Я-фигуры:</i>		
«Я» меньше других	11,1	14,3
Все равны	46	39
«Я» больше других	4,8	15,2
<i>Порядок расположения Я-фигуры:</i>		
«Я» последний	9,5	9,3
«Я» между другими	11,1	6,4
«Я» первый	41,3	44
<i>Степень прорисованности Я-фигуры:</i>		
Контур	20,6	27
Не прорисован	20,6	14,4
Прорисован	20,6	27,6

вспомним (см. раздел 3.1.), что педагоги еврейского детского сада в существенно большей степени по сравнению с русскими ориентированы на использование развивающих методик, в основе которых лежит «сотрудничество между взрослыми и детьми».

В-третьих, следует обратить внимание на используемые детьми сюжеты в рисунках. Так, еврейские дети заметно чаще изображают учебные занятия и праздники. Это дает основание сделать вывод о большей содержательной насыщенности жизни ребенка в еврейском детском саду. При этом следует подчеркнуть, что учебная деятельность для еврейских детей имеет большее личностное значение. Этот момент, на наш взгляд, принципиален, поскольку дает основание полагать, что методика преподавания в еврейском детском саду в большей степени ориентирована на учет возраста ребенка, его интересов и склонностей. В этой связи напомним, что воспитатели еврейских детских садов (см. раздел 3.1) в своей работе с детьми гораздо чаще по сравнению с воспитателями русских детских садов используют свои собственные авторские методики и более ориентированы на развитие творческих способностей ребенка.

#### **Основные выводы**

Сравнительный контент-анализ рисунков еврейских и русских детей позволяет высказать два соображения общего характера. Первое связано с тем, что особенности отображения детьми эмоциональных и социальных особенностей взаимоотношений в семье и детском саду содержательно коррелируют с родительскими стратегиями воспитания и профессиональными ориентациями педагогов детских садов. Иными словами, в своих рисунках дети достаточно тонко улавливают и передают специфические ориентации, которыми руководствуются взрослые, строя свои отношения с ребенком. Второе соображение касается более явно выраженных различий между рисунками, изображающими семью и детский сад. Если в целом отображение семейной ситуации у русских и еврейских детей практически мало различается и связано в основном с позицией отца, то отображение детского сада в рисунках явно расходится по эмоциональным параметрам (цветовая гамма), по специфике социальных взаимоотношений (величина и порядок фигур) и по содержанию деятельности (сюжет рисунка). Обобщая, отметим, что сопоставление рисунков позволяет сделать вывод о том, что в еврейском детском саду ребенок чувствует себя эмоционально более комфортно, его взаимоотношения с детьми в группе менее конфликтны, а воспитатель воспринимается им как личностно значимый взрослый.

### **7.3. ИНТЕРВЬЮ С РЕБЕНКОМ**

Помимо использования теста на наглядно-образное мышление и рисуночных тестов, с каждым ребенком, участвующим в исследовании, проводилась беседа (стандартизированное интервью,

содержащее 17 вопросов), в ходе которой выяснялось отношение детей к детскому саду и значение игровой и учебной деятельности в жизни ребенка старшего дошкольного возраста.

### Ребенок о детском саде

Как показывают результаты интервью, большинству детей нравится посещать детский сад. Утвердительно ответили на вопрос «Нравиться ли тебе ходить в детский сад?» 71,0% еврейских и 87,6% русских детей. В таблице 39 представлены ответы детей на вопрос о том, что им нравится в детском саду.

Такие аспекты жизни ребенка в детском саду, как «режим», «питание», «прогулки», отмечает небольшое число детей. Наиболее часто и особенно это характерно для детей, посещающих русские детские сады, встречаются ответы, касающиеся игровой деятельности, ребенку нравятся игры и игрушки. Заметим, что различия по упоминанию игры весьма существенны: 71,6% у русских детей и 30,2% у еврейских. Это позволяет сделать вывод о том, что игровая деятельность в русском детском саду более развернута и более лично значима для ребенка старшего дошкольного возраста, чем в еврейском. Именно возможностью осуществлять игровую деятельность ребенок русского детского сада мотивирует свое желание его посещать. В этой связи следует сопоставить ответы детей, которые касаются учебной деятельности. И здесь, как видно из таблицы, различия незначительны (20,6% среди евреев и 18,3% среди русских). В целом учебные занятия в детском саду лично значимы для каждого пятого ребенка. Наконец, обратим внимание на ответы, связанные с особенностями социальных отношений в детском саду. Здесь еврейские дети гораздо чаще русских указывают на то, что в детском саду им нравится общаться со взрослыми и со своими сверстниками.

Таблица 39. Ответы детей на вопрос «Что тебе нравится в детском саду?» (%)

Ответы	Еврейские дети	Русские дети
«Все нравится»	17,5	20,2
Взрослое окружение	12,7	3,0
Детское окружение	22,2	14,1
Режим	0,0	4,3
Питание	1,6	8,9
Игры, игрушки	30,2	71,6
Занятия	20,6	18,3
Прогулки	0,0	6,6
Не знаю	4,8	1,6
Ничего	3,2	1,4

Этот аспект в большей степени мотивирует их желание посещать детский сад.

Сопоставление ответов детей позволяет сделать следующие основные выводы. Учебная деятельность, которая происходит в детском саду, одинаково значима как для еврейских, так и для русских детей. Однако если русские дети ориентированы на игровую деятельность, то еврейские — на социальные взаимодействия. В этой связи напомним, что при анализе детских рисунков мы отметили сходную тенденцию: более теплый социальный микроклимат, большую значимость воспитателя и сверстников в рисунках еврейских детей по сравнению с русскими. Таким образом, можно заключить, что именно спецификой социальных взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками национальный еврейский детский сад отличается от стандартного.

Наряду с вопросом о том, что ребенку нравится в детском саду, в ходе беседы детей спрашивали об отрицательных моментах их жизни в детском саду. В своей «критике» детского сада еврейские и русские дети в основном сходятся. Чаще всего они указывают на «режим» (17,5% евреев и 12,5% русских). Одинаково часто они фиксируют и свои конфликты со сверстниками (11,1% евреев и 11,9% русских). Третьим негативным моментом является «питание» (9,5% евреев и 5,6% русских). На такие моменты, как прогулки, занятия, взаимодействия с воспитателем, указывают лишь немногие — 1–3%. Пожалуй, единственное различие, которое обнаруживается между еврейскими и русскими детьми, касается игр и игрушек. Если еврейские дети почти не отмечают этот момент (1,6%), то среди русских на него указывает каждый восьмой (11,9%). По сравнению с данными ответов на предыдущий вопрос такое различие вполне объяснимо и еще раз подтверждает наибольшую личностную значимость игровой деятельности для ребенка, посещающего русский детский сад.

Представленные выше результаты мы перепроверяли в ходе интервью с помощью специального вопроса, предлагавшего ребенку решить прожективную ситуацию: «Если бы ты был волшебником, что бы ты хотел изменить в детском саду?» Ответы на этот вопрос оказались в целом сходны с ответами по оценке реальной ситуации. Так, например, указали на то, что хотели бы изменить свои отношения со сверстниками, 14,3% еврейских детей и 11,1% русских. В то же время явно повысилась значимость в ответах детей игровой деятельности. Хотели бы изменить игры и игрушки 14,3% еврейских детей и 25,5% русских. Иными словами, игровая деятельность оказывается для детей явно более аффективно значимой в прожективной ситуации. В этой связи показательно, что значимость учебных занятий в подобной прожективной ситуации практически одна и та же (1,6% евреев и 1,6% русских). На наш взгляд, сопоставление игровой и учебной деятельности крайне интересно, поскольку позволяет сделать вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте ребенок (по крайней мере значительная часть детей) уже ставит себя в рефлексивную позицию относительно игровой деятельности и в то же время подобная позиция по отношению к учебным занятиям

практически не проявляется. Таким образом, можно думать, что в этом возрасте собственно учебная мотивация еще не актуальна. Наконец, обратим внимание, что в целом в прожективной ситуации еврейские дети, по сравнению с русскими, оказываются менее критичными. Так, среди них каждый пятый (19,0%) вообще ничего не хотел бы менять в детском саду. Среди русских доля таких в два раза меньше (8,3%).

Для того чтобы оценить значимость для ребенка посещения детского сада, в ходе интервью мы задавали детям следующий вопрос: «Если бы у тебя была возможность, что бы ты выбрал: остаться дома или пойти в детский сад?» Показательно, что, отвечая на этот вопрос, практически каждый второй ребенок (46,0% евреев и 43,8% русских) ответил, что предпочел бы остаться дома. Таким образом, ответы на этот вопрос показывают, что не следует переоценивать стремление ребенка посещать детский сад, поскольку для половины детей семейная ситуация оказывается более привлекательной. При этом важно подчеркнуть, что основным мотивирующим фактором, обуславливающим желание ребенка остаться дома, является возможность общения со своими родителями и старшими родственниками.

Наряду с вопросами, которые касались *отношения* детей к различным аспектам жизни в детском саду, мы ставили перед ними общий вопрос о том, что они обычно *делают*, находясь в детском саду. Описывая свои «дела» в детском саду, 80,1% русских детей и 60,3% еврейских указали на игровую деятельность — «играю». В принципе по материалам всего нашего предыдущего анализа подобный ответ вполне предсказуем и еще раз подтверждает значимость игровой деятельности. Однако ответы относительно других аспектов жизни детского сада выявили существенные различия между еврейскими и русскими детьми. Так, если среди еврейских детей 69,8% указывают на учебные занятия, то среди русских всего 19,9%. На наш взгляд, это кардинальное отличие, фиксирующее особое место и значение учебной деятельности в еврейском детском саду по сравнению с государственным. И в этой связи стоит вспомнить об ответах воспитателей относительно программ, по которым они занимаются с детьми. Напомним, что значительно большее число воспитателей еврейских детских садов работает по собственным авторским программам, которые ориентированы на умственное развитие детей и их творческих способностей. Можно полагать, что учебные занятия в еврейском детском саду имеют творческий характер не только для педагога, но и для ребенка и поэтому лично значимы для него. Наконец, характерно и то, что разным отношением к учебной деятельности различия между еврейскими и русскими детьми не ограничиваются. Рассказывая о том, чем они занимаются в детском саду, еврейские дети значительно чаще называют «дела», связанные с режимом (38,1% евреев и 10,8% русских), и прогулки (соответственно: 27,0% и 9,3%). С нашей точки зрения, эти различия в ответах фиксируют, что и другие формы и виды деятельности для ребенка, посещающего национальный еврейский детский сад, оказываются более значимы, чем для ребенка из обычного государственного

детского сада. Это позволяет сделать общий вывод о том, что сама жизнь ребенка в еврейском детском саду оказывается эмоционально более насыщенной и лично значимой.

### Ребенок об игре

Как мы показали выше, в ответах детей игровая деятельность занимает центральное место, определяя основную мотивацию посещения детского сада и отношение к нему. В принципе сам по себе этот факт подтверждает ведущее место игровой деятельности в жизни ребенка старшего дошкольного возраста. Учитывая важность игры на этом этапе возрастного развития, в ходе интервью с детьми мы попытались уточнить три аспекта: знания детей о различных играх, умение играть в те или иные игры и их отношение к игровому правилу.

При анализе ответов детей мы использовали следующую классификацию детских игр, предложенную Е. О. Смирновой, З. М. Богуславской (Смирнова, Богуславская, 1991):

1. *Ролевые игры.* В них ребенок действует в соответствии с данной игровой ролью. Игры с ролью активизируют и развивают воображение детей, которое в дальнейшем становится опорой для решения поставленных задач.

2. *Игры-соревнования.* Основным побудительным мотивом игры является сравнение себя с другими. Эти игры используются как средство для правильной оценки своих возможностей.

3. *Познавательные игры.* Суть игры заключается в постановке задачи, которая направлена на умственную деятельность ребенка. Эти игры требуют от детей умения сосредоточиться на поиске правильного решения поставленной задачи.

4. *Игры-забавы.* Такие игры характерны для детей младшего дошкольного возраста. Игровые действия в данном случае связаны с движением и не требуют особых усилий. Во время этого вида игры дошкольник не занят (например, умственной деятельностью), он просто отдыхает.

5. *Компьютерные игры.* В настоящий момент данный вид игр интенсивно развивается в связи с появлением новых информационных технологий. Это относительно новый для детской субкультуры тип игр. Поэтому они выделены нами в специальную группу без детальной классификации. Отметим, что в настоящее время предпринята попытка их психологической классификации (Смирнова, Радева, 2000). Однако для цели нашего анализа достаточно выделить их в особую группу.

Перейдем непосредственно к описанию полученных результатов.

*Знание игр.* Результаты ответов детей на вопрос «Какие игры ты знаешь?» приведены в таблице 40.

Наиболее часто дошкольники обеих национальностей указывают на игры-соревнования. Практически одинаково знакомы они и с познавательными играми. Добавим, что лишь незна-

Таблица 40. Знание детьми различных видов игр (%).

Игры	Еврейские дети	Русские дети
Ролевые	15,7	32,1
Соревновательные	50,3	46,0
Познавательные	18,1	14,9
Забавы	12,0	1,3
Компьютерные	3,6	5,7

чительная часть детей-дошкольников знает те или иные компьютерные игры (не более 6%). Это общие тенденции. Однако есть и характерные различия, на которые стоит обратить внимание. Так, еврейские дети в два раза реже, по сравнению с русскими, указывают на знание ими тех или иных ролевых игр. В то же время еврейские дети значительно чаще указывают на игры-забавы. Сопоставление этих данных позволяет предположить, что русские дети в большей степени освоили различные игровые роли.

*Умение играть в различные игры.* Ответы детей на вопрос «В какие игры ты умеешь играть?» представлены в таблице 41.

Таблица 41. Ответы детей на вопрос «В какие игры ты умеешь играть?» (%)

Виды игр	Еврейские дети	Русские дети
Ролевые	28,1	28,0
Соревновательные	50,0	46,0
Познавательные	12,5	17,7
Забавы	3,1	2,0
Компьютерные	6,3	6,4

Различия между еврейскими и русскими детьми в «умении» играть в те или иные игры минимальны. Поэтому наш предыдущий вывод о более успешном освоении игровой роли русскими детьми не подтверждается, когда мы рассматриваем вопрос об игровой деятельности, касаясь умений.

И все же вопрос об отличии игровой деятельности у еврейских и русских детей остается. С этой целью мы задавали вопрос ребенку в иной модальности: «В какие игры ты больше всего любишь играть?» Ответы детей на этот вопрос приведены в таблице 42.

Перевод вопроса об игре из модальности *умений* в модальность *предпочтений* кардинально меняет картину. Русские дети более ориентированы на соревновательные игры, еврейские же —



Таблица 42. Ответы детей на вопрос «В какие игры ты больше всего любишь играть?» (%)

Виды игр	Еврейские дети	Русские дети
Ролевые	20,8	25,6
Соревновательные	37,5	49,5
Познавательные	27,1	13,1
Забавы	6,3	1,1
Компьютерные	8,3	10,6

на познавательные. Заметим, что подобные различия в ориентациях детей находят свое подтверждение и в предыдущих разделах нашего исследования. Так, напомним, что при анализе рисунков детей «Я в детском саду» мы отмечали, что дети в русских садах чаще изображают Я-фигуру большего размера по сравнению с другими. Подобный тип изображения Я-фигуры можно рассматривать как отображение стремления к доминированию, превосходству, что и характерно для соревновательных игр. В то же время в сюжетах рисунков еврейских детей чаще фиксируются учебные занятия, а воспитатели в своих ответах более ориентированы по сравнению с русскими на развитие интеллектуальных и творческих способностей. В этой связи можно полагать, что не только непосредственно игровая деятельность в еврейском детском саду в большей степени ориентирована на познавательные игры, но и сама структура учебных занятий здесь органично включает в себя познавательные игры. Иными словами, непосредственно учебная деятельность в еврейском детском саду в большей степени строится на основе игровой деятельности.

*Отношение к игровому правилу.* Ключевым моментом развития детской игры является освоение игровой роли и правил (Д. Б. Эльконин, 1988). В этой связи отношение ребенка к игровому правилу может являться одним из основных критериев, который позволяет зафиксировать *уровень освоения* игровой деятельности. В ходе интервью мы задавали детям следующие три вопроса относительно игровых правил. Один касался описания любимой игры. При ответе на этот вопрос нас интересовало, через

Таблица 43. Ответы детей на вопрос «Как играть в твою любимую игру?» (%)

Виды игр	Еврейские дети	Русские дети
Описание сюжета игры	14,3	43,8
Описание процесса игры	35,7	14,4
Указание на цель игры	2,4	2,4
Описание правил игры	47,6	39,4

какие параметры ребенок описывает игру, на что он обращает внимание: на сюжет игры, игровой процесс, цель или, наконец, на правила. Другой вопрос был прямо направлен на выяснение правил игры: «Есть ли в игре правила, которые надо соблюдать?» И, наконец, последний вопрос был направлен на понимание ребенком значения самого игрового правила для реализации игровой деятельности: «Что будет, если нарушить правила?»

Обратимся к полученным результатам. В таблице 43 представлены данные об описании ребенком любимой игры.

Представленные в таблице данные фиксируют весьма существенные различия между еврейскими и русскими детьми. Так, русские дети значительно чаще описывают *сюжет игры*, рассказывая о любимой игре примерно следующее: «Есть семья, в которой живут мама, папа и дочка. Папа ходит на работу, а мама воспитывает дочку. Мама кормит дочку, укладывает спать, готовит еду...» Еврейские же дети фиксируют свое внимание на *процессуальной стороне*. Такой рассказ строится следующим образом: «Я — учитель, а остальные дети — ученики. На уроке я даю ученикам задание, а они его решают. В конце урока я ставлю им оценки...» При таком описании явно фиксируется принятие ролевой позиции и те действия, которые выполняют участники игры в соответствии с принятыми игровыми ролями. Что касается описания правил игры, то здесь процент еврейских и русских детей примерно одинаков. Хотя внимание к описанию самих правил игры у еврейских детей несколько выше. Наконец, на цель игры в своем рассказе о любимой игре, как видно из таблицы, дети почти не обращают внимания. Само по себе подобное отношение к цели довольно странно, поскольку соревновательные игры, как мы показали выше, занимают у детей старшего дошкольного возраста доминирующее место в их предпочтениях. В этой связи естественно было бы предположить, что детский рассказ будет строиться относительно цели, а именно того, «в чем состоит выигрыш или проигрыш в игре». Однако, как мы видим, логика детского рассказа об игре иная.

Весьма существенными оказались различия между еврейскими и русскими детьми при ответе на прямой вопрос о наличии в игре правил, которые надо соблюдать. Еврейские дети чаще, чем русские, при ответе на вопрос описывают непосредственно само правило (соответственно — 47,8% и 32,2%). При этом показательно, что среди еврейских детей меньше тех, кто считает, что игровые правила можно нарушать (54,0% еврейских детей и 62,6% русских).

Заметно отличаются еврейские дети от русских в своих ответах на ключевой вопрос «Что произойдет, если участник игры нарушит правило?» Так, отвечая на него, еврейские дети чаще формулируют свои высказывания, оставаясь непосредственно в игровой реальности: «Будешь водить... Дочка заболит... Игру надо начать сначала...» Подобный тип ответов дают 68,6% еврейских детей и 43,1% русских. Тип ответов вне игровой реальности: «Воспитатель накажет... В угол поставят... Руслан побьет» — характерен примерно для одинакового числа

еврейских и русских детей (соответственно — 14,3% и 19,1%). В то же время, если среди еврейских детей лишь 17,1% указывает, что при нарушении игрового правила «ничего не произойдет» или что они «не знают, что будет», то среди русских детей — более трети (37,9%). Таким образом, материалы исследования показывают, что у гораздо большего числа детей, посещающих еврейский детский сад, по сравнению с воспитанниками государственного сада, в старшем дошкольном возрасте уже сформировано адекватное понимание игрового правила. В свою очередь это позволяет сделать общий вывод о том, что сама игра освоена ими на более высоком уровне. Причем, учитывая ответы воспитателей, можно предположить, что это связано не столько с семейным воспитанием, сколько с особенностями воспитательного процесса в еврейском детском саду.

### Основные выводы

Анализ материалов, полученных в ходе интервью с детьми, позволяет сделать ряд выводов:

1. Обращает на себя внимание тот факт, что дети, посещающие национальный еврейский детский сад, в значительно большей степени удовлетворены характером социальных отношений со своими сверстниками и воспитателями по сравнению с детьми из государственного детского сада. Это дает основание считать, что социально-психологический климат в еврейском детском саду обеспечивает поддержание активности и личностного статуса ребенка.

2. Анализ отношения детей к различным аспектам деятельности детского сада показывает, что жизнь ребенка в еврейском детском саду оказывается эмоционально более насыщенной и личностно значимой.

3. Интервью с детьми показали более высокую значимость учебной деятельности у детей, посещающих еврейский детский сад. Этот результат содержательно коррелирует и с ответами воспитателей о направленности их деятельности, использовании ими авторских программ, ориентированных на развитие творческих способностей детей. В целом результаты позволяют сделать общий вывод о существенных различиях в особенностях организации учебной деятельности в национальном и государственном детском саду. Педагогам еврейских детских садов удастся превратить эти занятия в личностно значимые для существенной части детей и сформировать у них мотивацию к учебной деятельности.

Весьма существенно отличаются дети из национального еврейского и государственного детского сада в своем отношении к игровой деятельности. Так, игровая деятельность для старших дошкольников, посещающих государственные детские сады, оказывается существенно более значимой, определяя как основную мотивацию посещения ребенком детского сада, так и отношение к нему. Вместе с тем углубленное интервью, проведенное с детьми, показало, что существуют заметные различия не только в предпочтениях тех или иных игр, но и в уровне освоения игро-

вой деятельности у детей из еврейского и государственного детского сада. При этом главное различие, пожалуй, состоит в уровне рефлексивного осознания ребенком самой игры. Если дети из государственных детских садов ориентированы на описание сюжета игры, то еврейские дети — на характеристику игры с позиции *игровой роли*. Помимо этого, само игровое правило осознается большинством еврейских детей как необходимый структурный компонент игры, что свидетельствует о более высоком уровне сформированности у них игровой деятельности. Это дает основание полагать, что организация не только учебной, но и игровой деятельности в еврейском детском саду строится на иных педагогических принципах.



# Заключение

Завершая книгу, выскажем ряд соображений относительно представленного в ней эмпирического материала. Поскольку в ходе изложения основные результаты фиксировались в конце каждого раздела, то здесь имеет смысл остановиться лишь на общих моментах.

Напомним, что во вступлении, определяя основные цели и задачи работы, мы указывали на необходимость сопоставительного многопозиционного анализа ценностных ориентаций воспитателей еврейских и русских детских садов и родителей, чьи дети посещают данные дошкольные учреждения. Еще раз подчеркнем, что термины «еврейский» и «русский» в данной работе используются как рабочие маркеры, фиксирующие разные выборки респондентов, включенных в различные институциональные системы дошкольного воспитания — национальную и государственную. При этом подобное сопоставление важно для понимания своеобразия как национальной, так и государственной системы дошкольного воспитания.

Первое, на что стоит обратить внимание, — это достаточно высокое сходство между выборками еврейских и русских респондентов по многим параметрам, касающимся как целей дошкольного воспитания, так и его содержания и методов работы с детьми. На наш взгляд, этот факт сам по себе достаточно важен. Понятно, что в ходе исследования мы ориентировались в первую очередь на выявление различий, поскольку на начальных этапах анализа они и являются теми точками напряжения, относительно которых разворачиваются сюжеты по интерпретации материала. Однако, завершая работу, следует поставить специальный акцент не только на различии, но и на сходстве. Сходство в ответах респондентов по широкому спектру параметров показывает влияние общего российского социокультурного контекста и российских реалий социальной и экономической жизни на процессы воспитания ребенка дошкольного возраста. И в этом отношении, пожалуй, основной вывод состоит в том, что складывающаяся система национального еврейского дошкольного воспитания формируется по логике реалий российской культуры.

Второй существенный момент связан с анализом ответов, выявляющих ценностные ориентации родителей на приобщение ребенка к национальной культуре и воспитание его в духе национальных традиций. В этой связи отметим, что среди родителей, чьи дети посещают национальный еврейский детский сад, процентный показатель ориентированных на собственно национальную специфику воспитания колеблется от 20 до 30 %. Это достаточно устойчивая группа родителей, желающих, чтобы их ребенок с раннего детства изучал иврит, знал и соблюдал

еврейские традиции и эмоционально позитивно воспринимал еврейскую культуру (исторические и литературные сюжеты, праздники, песни и др.). Для остальных же двух третей подобные национальные моменты не являются определяющими. Мотивы, по которым эта группа родителей отдала своего ребенка в национальный еврейский детский сад, лежат в иной плоскости: более хорошие условия содержания ребенка в детском саду, его физическое и эмоциональное благополучие. Это позволяет сделать вывод о том, что складывающаяся в России система еврейского дошкольного воспитания для значительного числа еврейских семей не столько выступает как институт по приобщению к национальной культуре, сколько выполняет функцию социальной и экономической поддержки. И эта функция не менее важна. Подчеркнем, что, как правило, вопрос о национальной системе еврейского воспитания рассматривается в идеологической плоскости, где целевые задачи по приобщению к культуре, формированию национальной идентичности ребенка выступают как приоритетные. Между тем материалы исследования показывают, что «проза жизни», экономические факторы оказываются весьма существенными. И в этом отношении социальные функции дошкольного воспитания, связанные с поддержкой семьи, нельзя не учитывать. Мы специально обращаем внимание на данный момент, поскольку он важен для понимания той роли, которую играет сегодня еврейское образование в становлении еврейской общинной жизни в России. На наш взгляд, именно система национального образования является тем центром, вокруг которого может складываться и структурироваться общинная жизнь в современных российских реалиях. И поэтому осознание не только идеологических, но и социально-экономических функций национального образования весьма существенно.

Третий момент касается сопоставления мнений воспитателей государственных и еврейских национальных детских садов. Ситуация здесь противоречива. Ряд аспектов, связанных с приоритетами в содержании воспитательного процесса, является общим. В то же время однозначно говорить о преимуществе той или другой системы воспитания нет достаточных оснований. Каждая из них имеет свои преимущества и недостатки. Говоря о сильных сторонах системы еврейского дошкольного воспитания, в первую очередь следует отметить высокую мотивированность воспитателей на творческую профессиональную самореализацию, их стремление к инновационной деятельности, более высокий культурный потенциал. Педагоги еврейских детских садов в целом более ориентированы на индивидуализацию процесса воспитания и в этой связи склонны использовать методы систем Вальдорфской педагогики и М. Монтессори. Важно, ориентируясь в своей работе на интеллектуальное, эмоциональное и морально-нравственное развитие ребенка, они более склонны занимать понимающую, сочувствующую позицию по отношению к ребенку. Это проявляется в их особенно теплом эмоциональном взаимодействии с детьми. В то же время в системе еврейского дошкольного воспитания практически отсутствует диагностика

психического развития детей и методическая поддержка работы воспитателя, корректирующая цели, содержание и методы работы, а также позволяющая профессионально оценить эффективность деятельности. Назревает необходимость создания психолого-педагогической и методической службы по обеспечению деятельности системы еврейского дошкольного воспитания.

Четвертое. Крайне важно обратить внимание на те результаты, которые характеризуют мнения родителей. Здесь, в отличие от мнений воспитателей, мы обнаруживаем гораздо больше сходств в оценке различных аспектов, касающихся особенностей воспитания ребенка дошкольного возраста. Иными словами, если социально-ролевые позиции взрослого (воспитателя) государственного и еврейского детского сада существенно отличаются, от позиции взрослого в семье (родителя), дети которого посещают тот или иной детский сад, в целом схожи. Это еще раз подтверждает единство общего социокультурного контекста, определяющего процесс воспитания ребенка дошкольного возраста в еврейской и русской семье. Безусловно, есть определенные аспекты, на которые мы обращали внимание, обсуждая, в частности, авторитарные и демократические стратегии воспитания ребенка дошкольного возраста, где проявляются различия между еврейскими и русскими родителями. Однако повторимся, что в целом родительские установки в еврейской и русской семье весьма сходны.

Наконец, особый интерес, на наш взгляд, представляют данные обследования самих детей. Не касаясь деталей, выделим главное — эмоциональное самочувствие ребенка в детском саду. Полученные результаты показывают, что ребенок в еврейском детском саду эмоционально чувствует себя гораздо более комфортно, чем в обычном государственном. Это проявляется в его позитивном эмоциональном отношении как к воспитателю, так и к сверстнику. Более того, сопоставляя эмоциональное самочувствие ребенка в семье и в детском саду, можно сделать вывод о том, что социальный и эмоциональный климат в детском саду не просто позитивен, но порой выполняет компенсирующую роль относительно более жесткой ситуации социально-статусных отношений в семье.

И последнее. Представленный в книге материал — это результат первого и пока единственного социально-психологического исследования по изучению особенностей системы еврейского дошкольного воспитания в России. При написании книги обозначился целый ряд аспектов, которые требуют дальнейшего более детального и глубокого изучения. Для нас, авторов, сама работа была интересной и увлекательной. Надеемся, что и читателю представленный материал будет полезен.

1. Авербах Ф., Львова Е. Динамика развития еврейского образования на территории бывшего СССР // Еврейская школа. - 1995 - N4 - С. 239.
2. Актуализация проблемы воспитания и образования дошкольников: Сб. науч. трудов / Под ред. Поддьякова Н.Н. и др. - М.: АПН СССР, 1985. - 84 с.
3. Аренд М. Лекции по истории еврейского образования. Лекция 1. Основные принципы еврейской педагогики периода Писания. История еврейской педагогики периода Писания / Еврейская школа. - 1993 - N2 - С. 39-44.
4. Арнаутова Е.Л. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника: Программно-методическое пособие. - М.: ТОО «ИнтелТех», 1994. - 38 с.
5. Аттестация и аккредитация дошкольных образовательных учреждений: Сборник документов по проведению аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений / Под ред. Стеркиной Р.Б. - М.: Министерство образования, 1996. - 128 с.
6. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1991. - 207 с.
7. Болотина Л.Р. и др. Дошкольная педагогика. М.: Academia, 1997. - 229 с.
8. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Автореф. канд. псих. наук. - М., 1998. - 23 с.
9. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / Под ред. Марковой Т.А. - М.: Педагогика, 1979. - 121 с.
10. Воспитатели и родители: Из опыта работы / Сост. Загик Л.В., Иванова В.М. - М.: Просвещение, 1985. - 96 с.
11. Выготский Л.С. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина // Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1984. - Т.4. - 433 с.
12. Гирш Ш.Р. Образование (Из книги «Хорев») // Еврейская школа. - 1993 - N4 - С. 13 - 26.
13. Дворкин И. Пути развития еврейского образования в СНГ // Еврейская школа. - 1994 - N1-2 - С. 11 - 16.
14. Дворкин И. Разрыв преемственности и проблема еврейского образования // Еврейская школа. - 1995 - N1 - С. 9 - 18.
15. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. - М., 1978. - 385 с.
16. Еврейские учебные заведения на территории СНГ и стран Балтии: Справочник / Ред.-сост. Е.К. Эльяшевич; Петербург. евр. ун-т; Петербург. ин-т иудаики. - СПб.: Из-во Петербург. ин-та иудаики. - 2000. - 168 с.
17. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. ...канд. психол. наук. - М., 1989. - 19 с.
18. Каганов В. Проблема диалога культур в еврейской школе // Еврейская школа. 1995 - N1 - С. 62 - 78.
19. Карпова Н.И. Управление учебно-воспитательной работой с детьми в малокомплектном детском саду: Автореф. канд. пед. наук. - М., 1990. - 21 с.
20. Козн И. Размышления о разумном понимании нравственного и привычке к нему // Новая еврейская школа. - 1999 - N5 - С. 7 - 38.
21. Левинас Э. Три статьи о еврейском образовании // Новая еврейская школа. - 1999 - N4 - С. 63 - 80.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
23. Лисина В.Р. Влияние общения воспитателя с ребенком 5-го года жизни на его эмоциональное благополучие: Автореф. ...канд. психол. наук. - М., 1994. - 24 с.
24. Лобза О.В. Роль близких взрослых в восстановлении эмоционального мироощущения ребенка (в период перехода к школьной жизни): Автореф. ...канд. психол. наук. - М., 2000. - 22 с.
25. Марич Е., Эльяшевич Е. Сравнительный анализ особенностей отношения русских и еврейских воспитателей и родителей к системе дошкольного воспитания // Материалы Седьмой Международной Междисциплинарной конференции по иудаике. Часть 2. - М., 2000. - С. 358-370.
26. Методические рекомендации к «Программе обучения и воспитания в детском саду». /сост. Русскова Л.В. - М.: Просвещение, 1986. - 400 с.
27. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. - М.: Наука, 1988. - 429 с.
28. Мухина В.С. Детская психология. - СПб.: Просвещение. Санкт-Петербург. Отделение, 1992. - 302 с.
29. Николаева А.Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников. Автореф. ... канд. психол. наук. - М., 1985. - 24 с.
30. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 357 с.
31. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Репиной Т.А., Стеркиной Р.Б. М.: Педагогика, 1990. - 150 с.
32. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста: Сб. научн. трудов / Под ред. Парамоновой Л.А., Кравцова Г.Г. - М.: АПН СССР, 1987. - 132 с.
33. Остроухова А.И. Развитие дошкольного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института: Автореф. канд. пед. наук. - М., 1999. - 19 с.
34. Палавандишвили М.П. Психолого-педагогическая подготовка воспитателя детского сада в педучилище: Автореф. д. психол. наук. - М., 1992. - 21 с.
35. Плезанш Э. Социология дошкольного образования как вклад в социологию раннего детства. / Социология образования. Труды по социологии образования. - М.: Центр социологии образования РАО, 1994. - Т. II. Вып. III. - С. 58-65.
36. Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: Сб. научн. трудов / Под ред. Поддьякова Н.Н., Парамоновой Л.А. - М., 1988. - 104 с.



37. Проблемы еврейского образования: взгляд отсюда и отсюда // Еврейская школа. – 1994 – N3 – С. 11 – 31.
38. Пур Д. Еврейское образование в бывшем СССР // Еврейская школа. – 1994 – N3 – С. 32 – 36.
39. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Интор, 1996. – 128 с.
40. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. - М.: Школа-Пресс, 1997.- 384 с.
41. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Особенности игры современных дошкольников // Педагогика развития: Содержание образования как проблема. Материалы 6-й научно-практической конференции. – Красноярск. - Часть I. – 1999. – С. 69-77
42. Смирнова Е.О., Собкин В.С., Асадулина О.Э., Новаковская А.А. Ребенок в неполной семье: половые различия в эмоциональном благополучии (на материале анализа детских рисунков) // Школа здоровья. – 1999 – N1 – С. 81-89
43. Смирнова Е.О., Собкин В.С., Асадулина О.Э., Новаковская А.А. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье (на материале детских рисунков) // Вопросы психологии. – 1999 – N6 – С. 18-28
44. Собкин В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Т. III. Вып. IV. М.: Центр социологии образования РАО, 1995. - С. 6 – 63.
45. Собкин В.С., Марич Е.М. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VIII. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – 165 с.
46. Собкин В.С., Марич Е.М. Профессиональные установки воспитателей детских садов // Известия Российской Академии образования. – 2001–№1 — С. 78–91.
47. Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – Т. IV, Вып. V. – 96 с.
48. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа. – М: ЦСО РАО, 1996. – 63 с.
49. Собкин В.С., Эльяшевич Е.К., Марич Е.М. Еврейский и русский детский сад глазами родителей, воспитателей и детей // Еврейское образование. – 2000 – N1 – С. 57-92.
50. Стеркина Р. Б. О развитии новых форм дошкольного образования // Дошкольное воспитание. - 1999 - N10 - С. 2 – 6.
51. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
52. Хэнделл И.С. Принципы еврейского образования // Еврейская школа. – 1993 - N1 – С. 22 – 26.
53. Штампфер Ш. Хедерное образование, знание Торы и поддержание социального расщепления в традиционном еврейском обществе восточно-европейской диаспоры // Еврейская школа. – 1993 – N1 – С. 53 - 64
54. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
55. Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования / Под ред. Собкина В.С. М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – 268 с.
56. Jewish educational institutions in the CIS and Baltic states 1999/2000. Reference guide. / Editor-in-Chief E. Elyashevich. – SPb.: Petersburg institut for jewish studies publishing house. – 2000. - 168p.

*В. С. Собкин, Е. К. Эльяшевич, Е. М. Марич*

**ЕВРЕЙСКИЙ ДЕТСКИЙ САД В РОССИИ:  
ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**  
(по материалам социально-психологического исследования)

Редактор *О. В. Шапошникова*  
Оформление, верстка *А. Пожарский*

Лицензия ИД № 01374 от 30.01.2000

Подписано в печать 26.02.2001.  
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.  
Формат 60x84/8. Печ. л. 15,0. Тираж 500 экз.  
Заказ № 4850

Центр социологии образования РАО,  
119905, Москва, ул. Погодинская, 8.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ПИК ВИНТИ,  
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.  
Тел. 554-21-85.

**Собкин Владимир Самуилович (1948 г.р.)**  
Окончил факультет психологии МГУ в 1972,  
доктор психологических наук, член-корреспондент  
Российской Академии Образования. Автор более 200  
научных работ, часть из которых переведена  
и опубликована за рубежом. Основной круг интересов:  
социология образования; детская, возрастная  
и педагогическая психология; психология искусства.  
В настоящее время руководит Центром социологии  
образования РАО, декан факультета социальной  
психологии ЕУМ.



**Эльяшевич Екатерина Константиновна (1977 г.р.)**  
В 1999 году окончила МГОПУ и факультет социальной  
психологии Еврейского университета в Москве.  
Круг интересов: психология дошкольного  
воспитания, социология еврейского образования.  
В настоящее время координатор образовательных  
программ Санкт-Петербургского филиала Джойнта,  
научный сотрудник ЦСО РАО,  
аспирант ГНИИ Семьи и воспитания РАО.

**Марич Екатерина Михайловна (1976 г.р.)**  
в 2000 году окончила МГОПУ и факультет социальной  
психологии Еврейского университета в Москве.  
Основной круг интересов: социология образования  
и дошкольного воспитания. В настоящее время  
научный сотрудник и аспирант Центра социологии  
образования РАО, преподаватель факультета  
социальной психологии ЕУМ.



ISBN 5-901289-02-1



9 785901 289020 >