

На правах рукописи

СТЕПАНОВ Павел Валентинович

СТРУКТУРА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва - 2018

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Научный консультант: член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Селиванова Наталия Леонидовна

**Официальные
оппоненты:**

Поляков Сергей Данилович

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»,
профессор кафедры психологии

Ромм Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт истории,
гуманитарного, социального образования,
заведующий кафедрой педагогики и психологии

Воропаев Михаил Владимирович

доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Институт педагогики и психологии образования,
профессор департамента теории и истории педагогики

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Защита состоится «24» сентября 2018 г. в 14.00 час. на заседании диссертационного совета Д 008.013.02 на базе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по адресу: 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Адрес сайта: <http://instrao.ru>.

Автореферат разослан «___» _____ 2018 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Долгая Оксана Игоревна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Традиционно актуальными вопросами педагогики являются вопросы внутреннего устройства и педагогически целесообразного функционирования тех или иных феноменов образования. Одним из таких феноменов можно считать и воспитательную деятельность педагога. Реализуя свою описательную и объяснительную функции, педагогическая наука стремится к наиболее адекватному представлению о ее устройстве. Ведь понимание этого устройства позволит лучше понять особенности организации воспитательной деятельности, а это в свою очередь позволит осуществлять целенаправленную работу по улучшению ее качества.

В педагогической науке достаточно хорошо изучены внешние факторы качества воспитательной деятельности, связанные с подготовленностью педагога, особенностями воспитанников, состоянием социальной среды, наличием ресурсов и т.п. Тщательно проанализированы и ее общие характеристики: принципы, функции, направления. При этом внутренние факторы, связанные именно с устройством самой воспитательной деятельности педагога, исследованы не столь глубоко, несмотря на достаточный объем психологических исследований в этой области (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина). Акцент здесь традиционно делался на анализе либо отдельных ее компонентов, либо их совокупностей. На сегодняшний день довольно подробно исследованы проблемы целей воспитательной деятельности, содержания, методов, методик, технологий, используемых в ней приемов, средств. Все это, конечно, продвигало науку в решении задач описания и объяснения феномена воспитательной деятельности. Однако один важный ее аспект оставался за рамками пристального исследовательского внимания.

На наш взгляд, при рассмотрении воспитательной деятельности педагога следовало бы большее внимание обращать не на ее компоненты или их совокупности, а на их взаиморасположение, их связи и отношения. Смена угла зрения позволит увидеть новые особенности воспитательной деятельности, позволит лучше описать и объяснить ее функционирование. Рассмотрение значимости того или иного компонента воспитательной деятельности исходя не столько из присущих ему свойств, сколько из его положения среди других компонентов, возможно, позволит найти ключ к пониманию воспитательной деятельности в ее внутренней структуре.

Важность данного направления исследования обусловлена также и наметившимся в последние годы в педагогической науке пониманием того, что ключевую роль в развитии сферы воспитания играют не регулирующие ее

нормативные документы и не инновационные технологии, а прежде всего готовность и способность педагогов самостоятельно конструировать свою профессиональную деятельность (В. Р. Имакаев, В. А. Кайдалов, И. А. Колесникова, М. М. Поташник, В. В. Сериков). При этом четкий и понятный педагогам алгоритм организации ими собственной воспитательной деятельности пока еще не разработан современной наукой.

Все это актуализирует необходимость исследования структуры воспитательной деятельности и представления ее в виде понятной педагогам объясняющей модели, описывающей основные ее компоненты, ключевые связи и отношения между ними, а также алгоритм ее организации. Такое исследование будет способствовать решению практической проблемы помощи педагогам в грамотном осуществлении их воспитательной деятельности, своевременном обнаружении ими своих ошибок и осмысленном движении к планируемым результатам.

Степень разработанности проблемы. Серьезное научное осмысление проблематики структуры различных социальных явлений было предпринято после появления работ Ф. де Соссюра. Проанализировав структуру языка и показав, каким образом он приобретает способность быть носителем значений и смыслов, Соссюр предложил научному сообществу образец структурного анализа и других объектов, схожих с ним по своему строению.

Структурный подход стали применять для изучения самых разных социальных феноменов, рассматриваемых сквозь призму коммуникации. Здесь необходимо выделить исследования Ч. Морриса и Ч. Пирса, изучавших структуру знаковых систем и положивших начало семиологии, развитие которой связано с такими исследователями как Ю. М. Лотман, В. Н. Топоров, У. Эко. Существенную роль в структурных изысканиях коммуникативных явлений сыграли также Р. О. Якобсон, разработавший оригинальную модель коммуникации, используемую сегодня во многих социальных науках; В. Я. Пропп, впервые применивший структурный анализ для изучения фольклора; Р. Барт, изучавший феномены мифа, моды, фотографии и многие другие явления современной культуры как лингвистические системы, и, конечно же, К. Леви-Стросс, успешно продемонстрировавший возможности структуралистской методологии в изучении общественных явлений.

Позже в исследованиях структуралистов наметились некоторые изменения. Продолжая изучение структуры культурных и социальных явлений, отдельные исследователи стали указывать на границы применения структуралистской методологии, на гипотетичность обнаруживаемых структур (Р. Барт, У. Эко), на необходимость обратить внимание не только на

привычные тогда линейно организованные, «древовидные» структуры, но и на нелинейные, «ризоморфные», в которые первые могут трансформироваться (Ж. Делёз, Ф. Гваттари).

Важный вклад в исследование социальных явлений как явлений коммуникации внесли У. Матурана и Ф. Варела, показавшие специфику коммуникативного взаимодействия живых организмов. Они смогли дать нейробиологическое обоснование невозможности передачи опыта от субъекта субъекту, о чем в рамках педагогической науки писали такие ее представители как О. С. Газман, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова.

Педагогика также обращалась к рассмотрению изучаемых ею явлений в контексте коммуникации (А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, А. А. Мурашов), а с недавних пор стала разрабатываться новая область научного знания – педагогическая семиология (М. А. Лукацкий, Ю. Г. Куровская). Работы этих авторов открывают возможности применения структуралистской методологии в исследовании воспитательной деятельности.

Изучение же самого феномена деятельности берет начало в прагматологических изысканиях А. Эспинаса, Л. Мизеса, Т. Котарбинского, продолженных в педагогических исследованиях И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой. Особая роль в познании деятельности принадлежит представителям психологической науки: А. Н. Леонтьеву, С. Л. Рубинштейну, П. Я. Гальперину. Их начинания были продолжены в исследованиях Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова и др. При этом А. Н. Леонтьевым изучалась именно структура деятельности. Психологи исследовали и структуру профессиональной деятельности учителя (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. И. Щербаков), рассматривая ее в функциональном аспекте, сквозь призму функций основных ее компонентов. Психологическая теория деятельности нашла свое применение и в теории воспитания. Так, в терминах теории деятельности Н. Н. Михайловой и С. Д. Поляковым были осмыслены результаты воспитания. А позднее, опираясь на эту теорию, С. Д. Поляков, И. Ю. Шустова, Е. Л. Петренко и П. Г. Аверьянов провели серьезное исследование воспитания как процесса формирования и развития социальной деятельности ребенка.

Привлечение научных идей, зародившихся в других отраслях знания, для более глубокого осмысления феномена воспитания становится все более распространенным. В педагогических исследованиях использовались идеи синергетики (Т. С. Назарова, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), феноменологии (Е. В. Бондаревская, М. В. Воропаев, Т. А. Ромм), герменевтики (И. Д. Демакова), теории идентичности (М. В. Шакурова). И это

сыграло позитивную роль, позволив увидеть новые аспекты, новые грани воспитания. Как справедливо заметила С. В. Иванова, педагогическая наука в современную эпоху постмодерна может продуктивно развиваться, сочетая новые и привычные методологические концепты, опираясь на междисциплинарность.

Особое значение для изучения воспитательной деятельности имеют труды Л. И. Новиковой, Х. Й. Лийметса, В. А. Караковского, Н. Л. Селивановой, трактующих воспитание как управление процессом развития личности ребенка. Основываясь на этом видении, И. Д. Демакова провела анализ важнейших инвариантных характеристик воспитательной деятельности педагога. Вопросы методологических оснований, содержания, общей логики, конструирования воспитательной деятельности педагога подробно исследовались Н. М. Борытко. Отдельные аспекты воспитательной деятельности рассматривались и в работах Д. В. Григорьева, представлявшего ее как особую духовную практику в пространстве со-бытия ребенка и взрослого. Специфика воспитательной деятельности различных категорий педагогических работников исследовалась Л. В. Алиевой, Г. Ю. Беляевым, М. В. Воропаевым, Е. В. Киселевой, В. В. Кругловым, И. С. Парфеновой, И. В. Руденко, И. В. Степановой, М. В. Шакуровой и др.

При всем многообразии работ, посвященных воспитательной деятельности педагога, проблема ее структуры остается малоизученной. На сегодняшний день слабо разработаны вопросы, связанные с мотивами воспитательной деятельности педагога. Неисследованной остается проблема состава и содержания воспитывающих действий, входящих в структуру воспитательной деятельности. Недостаточно изучены связи и отношения между ее компонентами. Не в полной мере исследован и вопрос о том, что именно в воспитательной деятельности педагога влияет на деятельность воспитанника. По сути, вопрос о структуре воспитательной деятельности педагога остается открытым и нуждающимся в серьезном изучении.

Проблема исследования, таким образом, заключается в необходимости получить ответы на вопросы о том, какова структура воспитательной деятельности педагога, существует ли ее исходная единица, элемент, и что им может являться, каковы ее основные компоненты, каковы связи и отношения между ними, какую роль они играют в обеспечении функционирования воспитательной деятельности.

Актуальность исследования и недостаточная разработанность проблемы определили выбор **темы исследования**: «Структура воспитательной деятельности педагога».

Объект исследования: воспитательная деятельность педагога.

Предмет исследования: структура воспитательной деятельности педагога, рассматриваемой как феномен коммуникации.

Цель исследования: выявить структуру воспитательной деятельности педагога, охарактеризовать основные ее компоненты, связи и отношения между ними.

Гипотеза исследования. Приступая к работе над диссертацией, мы исходили из следующих предположений:

- выявленная в ходе исследования структура воспитательной деятельности педагога позволит объяснить механизм функционирования данной деятельности и на этой основе разработать алгоритм ее организации;

- воспитательную деятельность можно представить как феномен коммуникации, поскольку она связывает педагога и ребенка, входящих друг с другом в контакт посредством языка и по поводу важных для личностного развития ребенка значений и смыслов;

- в воспитательной деятельности можно выделить как инвариантные, повторяющиеся компоненты, свойственные деятельности всех педагогов, достигающих результатов воспитания, так и вариативные, обусловленные различными целями воспитания и особенностями субъектов воспитательного взаимодействия;

- в воспитательной деятельности можно выделить ее исходные единицы, структурные элементы – педагогически целесообразные акты воспитывающей коммуникации, посредством которых реализуются все основные действия педагога;

- качество воспитательной деятельности может быть обусловлено не столько набором тех или иных ее компонентов, сколько их соотношением, подчиненностью определенным правилам сочетания друг с другом;

- разработанная в ходе исследования модель воспитательной деятельности может стать эффективным инструментом помощи педагогам в организации ими своей собственной воспитательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать воспитательную деятельность педагога как феномен педагогически целесообразной коммуникации и уточнить в связи с этим содержание основных педагогических понятий, используемых для ее описания.

2. На основе анализа передового опыта воспитательной деятельности известных педагогов прошлого и педагогов современных образовательных организаций выявить инвариантные компоненты их деятельности.

3. Охарактеризовать основные компоненты воспитательной деятельности педагога и ее структурный элемент.

4. Выявить связи и отношения между основными компонентами воспитательной деятельности, обеспечивающие ее педагогически целесообразное функционирование.

5. Представить структуру воспитательной деятельности педагога и алгоритм ее организации в объясняющей модели и экспериментально апробировать ее.

Теоретико-методологические основы исследования. Исследование опирается на основные идеи структуралистской методологии, акцентирующей внимание на том, что значимость компонентов того или иного сложно организованного объекта следует рассматривать не столько исходя из внутренне присущих им свойств, сколько исходя из их положения относительно друг друга, то есть их структуры; что структурный анализ оказывается наиболее продуктивным при изучении тех феноменов человеческой культуры, которые могут быть рассмотрены как феномены коммуникации (Ф. де Соссюр, Р. О. Якобсон, В. Я. Пропп, Ю. М. Лотман, Р. Барт, К. Леви-Стросс, У. Эко и др.).

В работе также использованы идеи, касающиеся: во-первых, необходимости воспринимать выявляемую структуру того или иного объекта как исследовательское видение этого объекта, структурирующее его посредством характеристики основных его компонентов и определения ключевых связей и отношений между ними (К. Поппер, Р. Барт, У. Эко); во-вторых, возможности существования, помимо традиционно изучаемых структуралистами линейно организованных, древовидных структур, еще и нелинейных, неиерархичных, ризоморфных, а также возможности их взаимной трансформации (Ж. Делёз, Ф. Гваттари).

Принципиальную важность для исследования имеют основные положения психологической теории деятельности, представляющие ее как активность человека, отвечающую определенной потребности, побуждаемую мотивами, опосредующую взаимосвязи человека с предметной средой, реализующую его отношение к миру и представляющую собой цепочку целенаправленных действий (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов и др.).

Исследование базируется на понимании воспитания как управления процессом развития личности ребенка, которое может осуществляться в рамках воспитывающей детско-взрослой общности, воспитательной системы, воспитательного пространства (Л. И. Новикова, Х. Й. Лийметс, А. В. Мудрик,

А. Т. Куракин, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова и др.).

Для исследования также значимы:

- идеи педагогической семиологии о языковом влиянии на ребенка в контексте образовательного процесса (М. А. Лукацкий, Ю. Г. Куровская);
- представления о роли коммуникации в воспитании (А. В. Мудрик, С. Д. Поляков) и понимании коммуникации как динамического процесса взаимной координации людей посредством отправляемых друг другу сообщений (У. Матурана, Ф. Варела);
- представления о феномене общности (и детско-взрослой общности в частности) как важнейшем факторе социального развития человека (Ф. Тённис, Э. Мэйо, В. И. Слободчиков, Л. И. Новикова, И. Ю. Шустова);
- представления о качестве образования в целом, и воспитания – в частности, как о соотношении цели и результата, как о мере достижения педагогической цели (М. М. Поташник);
- представления о личностно-профессиональной позиции воспитателя, существующей вне зависимости от роли или функционала педагога (А. И. Григорьева, Н. Л. Селиванова, В. П. Бедерханова);
- основные принципы организации педагогического исследования (В. В. Краевский, В. М. Полонский, М. А. Лукацкий, А. М. Новиков, Е. В. Бережнова).

Методы исследования:

- анализ научной литературы по проблеме, позволяющий использовать в нашей работе результаты, полученные другими исследователями в педагогике и иных отраслях научного знания;
- анализ прошлого и современного опыта воспитательной деятельности педагогов, осуществленный на основе сделанных ими монографических описаний и позволяющий выявить основные компоненты их воспитательной деятельности;
- анкетирование и интервьюирование педагогов, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем в организации воспитательной деятельности педагогов, для выявления мотивов и целей их воспитательной деятельности, а также для оценки эффективности разработанной модели воспитательной деятельности;
- включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов и рефлексия своего собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов, а также для расширения эмпирической базы, необходимой для моделирования воспитательной деятельности;

- моделирование воспитательной деятельности педагога, позволяющее охарактеризовать ее структуру в нюансах, описать исходные ее единицы, основные компоненты и охарактеризовать связи и отношения между ними;

- экспериментальная апробация способности разработанной модели помогать педагогам в организации их собственной воспитательной деятельности, позволяющая оценить практические результаты проведенного исследования.

База исследования. В качестве основной базы исследования используются описания опыта воспитательной деятельности, сделанные признанными мастерами прошлого (В. Н. Сорокой-Росинским, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, В. А. Караковским) и педагогами современных российских школ (42 педагога из Москвы и Якутии), а также опыт воспитательной деятельности 30-и педагогов школы № 825 г. Москвы, ставший объектом включенного наблюдения, и опыт воспитательной деятельности 180-и педагогов других образовательных организаций из 12 регионов России, изучавшийся в ходе их интервьюирования.

В исследовании также используются результаты анкетирований, в которых приняло участие 528 педагогов из 22 регионов России.

В экспериментальной апробации разработанной в ходе исследования модели воспитательной деятельности педагога задействованы участники курсов повышения квалификации и семинаров для педагогов, директоров образовательных организаций и заместителей директоров по воспитательной работе (всего – 1750 человек) в 24 регионах России.

Этапы исследования.

Первый этап (2006–2007 гг.): формирование замысла исследования и формулировка его проблемы, анализ научной литературы с целью выявления степени разработанности проблемы, обоснование рабочей гипотезы, определение методологических основ и категориального поля исследования, планирование основных направлений исследовательской деятельности.

Второй этап (2008–2016 гг.): детальная разработка программы исследования, изучение эмпирического материала – опыта воспитательной деятельности педагогов прошлого и педагогов современных образовательных организаций, выявление основных компонентов и структурных единиц воспитательной деятельности педагога, разработка модели воспитательной деятельности педагога и характеристика связей и отношений между основными ее компонентами, экспериментальная апробация модели.

Третий этап (2017–2018 гг.): уточнение и обобщение полученных результатов исследования, разработка методических рекомендаций для

педагогических работников по организации воспитательной деятельности, оформление результатов исследования в виде диссертации.

Личный вклад соискателя состоит в формировании общего замысла и гипотезы исследования, разработке его программы, анализе необходимого теоретического и эмпирического материала, формулировании сделанных на основе этого анализа основных выводов, выявлении основных компонентов и структурных единиц воспитательной деятельности педагога, характеристике ключевых связей и отношений между ними, разработке коммуникативной модели воспитательной деятельности педагога и ее экспериментальной апробации. Основные результаты, отраженные в разделе «Научная новизна исследования» и «Положениях, выносимых на защиту», получены лично автором.

Научная новизна исследования заключается:

- в синтезе структурного и деятельностного подходов, используемых для изучения феномена воспитания;
- в рассмотрении воспитывающей коммуникации не как непосредственной передачи педагогом ребенку важных для его личностного развития значений и смыслов, а как их координации;
- в определении главного, смыслообразующего мотива воспитательной деятельности педагога и значимых для него мотивов-стимулов, а также в характеристике основных демотивирующих педагога факторов и возникающих в связи с ними рисков;
- в выявлении основных педагогических действий, образующих воспитательную деятельность педагога, и описании их роли в ее функционировании;
- в представлении метода воспитания в качестве структурного элемента воспитательной деятельности педагога и способа осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка;
- в описании механизма действия методов воспитания, которые запускают процессы означивания и осмысления ребенком адресуемых ему педагогических сообщений, побуждают его приобретать связанные с ними знания, отношения, действия, координируя их с педагогом и другими взаимодействующими с ним субъектами;
- в характеристике ключевых связей и отношений между основными компонентами воспитательной деятельности педагога;
- в определении ключевых ошибок осуществления педагогами воспитательной деятельности, приводящих к ее деформации;
- в разработке алгоритма организации воспитательной деятельности

педагога.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии теории воспитания за счет нового направления ее исследований – выявления структур, объясняющих устройство и функционирование феноменов воспитания как коммуникативных явлений.

Проведенное исследование расширяет научные представления о строении воспитательной деятельности педагога, ее мотивах, целях, действиях, методах, средствах, ключевых связях и отношениях между ее основными компонентами.

В ходе исследования уточнено содержание таких традиционных для теории воспитания понятий как «метод воспитания», «методика воспитания» и «технология воспитания»; содержание понятия «воспитательная деятельность» дополнено указанием на ее коммуникативную природу; введено новое понятие «педагогическое действие», позволившее точнее описать инвариантные компоненты воспитательной деятельности педагога.

Исследование развивает также и методологию науки о воспитании – за счет привнесения в нее структурного подхода к изучению феноменов воспитания.

Сделанные в ходе данного исследования выводы о знаковом характере воспитательной деятельности педагога вносят вклад и в развивающуюся сегодня молодую область научного знания – педагогическую семиологию.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный в его ходе алгоритм организации воспитательной деятельности может быть использован педагогами в планировании и проведении их собственной воспитательной работы с детьми, а руководителями образовательных организаций – для осуществления управления воспитательной деятельностью педагогов и предотвращения рисков ее деформации.

Выявленные в ходе исследования правила соотношения основных компонентов воспитательной деятельности помогут педагогам в профессиональной рефлексии своей работы, обнаружении возможных ошибок ее организации и видении перспектив улучшения ее качества.

Полученные по итогам исследования представления о структуре воспитательной деятельности педагога положены в основу программ обучающих семинаров и курсов повышения квалификации педагогов по проблемам воспитания.

Опубликованное по итогам исследования методическое пособие для педагогов содержит практикоориентированные методические рекомендации,

готовые для применения в практике работы образовательных организаций.

Материалы исследования использованы для подготовки учебного пособия для студентов педагогических специальностей «Теория и методика воспитания», разрабатываемого в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Воспитательная деятельность педагога – это побуждаемая иерархичной системой мотивов его профессиональная деятельность, направленная на создание благоприятных условий для развития личности ребенка. Воспитательная деятельность педагога имеет коммуникативную природу, которая проявляется в ее ярко выраженном знаковом характере: поступки, слова, мимику, жесты, предметы окружающей среды педагог старается использовать таким образом, чтобы ребенок имел возможность наполнить их важными для собственного развития значениями и смыслами. Воспитательная деятельность реализуется посредством педагогических сообщений, адресуемых ребенку как напрямую, так и через других взаимодействующих с ним субъектов.

Воспитывающая коммуникация – это не передача значений или смыслов от педагога к ребенку, а их координация. Коммуникативные действия педагога не вызывают напрямую те или иные изменения во взглядах или поведении ребенка, но побуждают его координировать их со взглядами и поведением педагога. В этом проявляется нетехнологичность воспитательной деятельности и вероятностный характер ее результатов. Педагог не способен достичь этих результатов гарантированно, но способен увеличить вероятность их достижения.

2. Основными компонентами воспитательной деятельности педагога являются: мотивы, цели, действия, методы, средства. Главный мотив и основные педагогические действия являются инвариантными компонентами воспитательной деятельности педагога.

3. Главным, смыслообразующим мотивом воспитательной деятельности педагога является личностное развитие ребенка. Отсутствие этого мотива приводит к имитации педагогом воспитательной деятельности. Другие мотивы играют в воспитательной деятельности педагога вспомогательную роль, выступая активизирующими ее мотивами-стимулами. Они могут быть различными, но самым действенным из них является самореализация педагога. Если условия, в которых протекает воспитательная деятельность педагога, препятствуют его самореализации, то эти условия превращаются в

сильные демотивирующие факторы, в связи с чем возникает риск снижения качества воспитательной деятельности.

4. Будучи осознанным педагогом, смыслообразующий мотив воспитательной деятельности становится ее целью, которая в дальнейшем конкретизируется, детализируется и вербализуется им в понятных ему формулировках. Многообразие целей воспитательной деятельности может быть представлено следующим образом: общей целью воспитательной деятельности является личностное развитие ребенка, которое представляет собой процесс усвоения им социально значимых знаний (когнитивный аспект), развития его социально значимых отношений (реляционный аспект), накопления им опыта осуществления социально значимых действий (деятельный аспект), которые в перспективе дают растущему человеку возможность овладеть деятельностью, считающимися в обществе социально значимыми.

5. Воспитательная деятельность педагога совершается в форме основных педагогических действий – относительно самостоятельных составных ее частей, каждая из которых направлена на достижение своей частной цели, но побуждается при этом главным мотивом воспитательной деятельности. Этими педагогическими действиями являются: во-первых, вовлечение воспитанников в такие совместные дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям; во-вторых, создание детско-взрослых общностей, объединяющих педагога и его воспитанников ощущением своей принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности; в-третьих, побуждение детей к усвоению социально значимых знаний, развитию в себе социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий. Все эти действия равноценны, и если какое-то из них станет доминировать над другими, воспитательная деятельность может деформироваться, рискуя превратиться в другие деятельности педагога.

6. Структурным элементом воспитательной деятельности педагога является метод воспитания, понимаемый нами как способ осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка. Совокупностью методов воспитания осуществляются основные педагогические действия. Применить метод – это значит адресовать детям то или иное педагогическое сообщение. Методы могут быть реализованы как вербальными средствами, то есть посредством устных сообщений, так и невербальными, то есть посредством письменных сообщений, жестов, мимики, изображений, музыки, костюма и т.д.

Методы воспитания запускают осуществляемые в координации с

педагогом процессы означивания и осмысления ребенком содержания адресуемых ему сообщений. Актуализируемые в сознании ребенка значения и вырабатываемые им смыслы подталкивают его к приобретению определенных социально значимых знаний, развитию его социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий. То есть, координируя с педагогом значения и смыслы адресуемых ему сообщений, ребенок начинает координировать с ним и связанные с этими сообщениями свои знания, отношения, действия.

7. Ключевую роль в воспитательной деятельности педагога играют связи и отношения между основными ее компонентами. Среди них:

- связь смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее мотивов-стимулов, последние из которых находятся в иерархических отношениях между собой и в отношении дополнения к смыслообразующему мотиву;

- связь смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее общей цели, находящихся между собой в отношениях тождества;

- связь между основными педагогическими действиями, отношения между которыми нелинейны (однажды начавшись и вырастая друг из друга, они не сменяют одно другое, но могут осуществляться параллельно, переплетаясь, приостанавливаясь и возобновляясь вновь), неиерархичны (ни одно из них не является более важным в сравнении с двумя другими) и взаимообусловлены (одно является условием успешности другого);

- связь побудительных методов (методов, побуждающих ребенка к приобретению социально значимых знаний, отношений, опыта действий) с методами вовлечения ребенка в совместные дела и создания детско-взрослых общностей: успешность первых находится в отношении обусловленности вторыми и третьими.

8. Модель воспитательной деятельности педагога представляет собой рассмотренный под определенным углом зрения ее упрощенный образ, ее интерпретационную схему, в которой охарактеризованы основные компоненты воспитательной деятельности, ключевые связи и отношения между ними, а также алгоритм ее организации.

В данной модели воспитательная деятельность представлена как комбинация мотивов, целей, основных педагогических действий, осуществляемых с помощью методов и средств воспитания. Реализуя эту комбинацию (уникальную для каждого субъекта воспитательной деятельности), педагог создает своеобразный текст, который он адресует своему главному читателю – ребенку. Этот текст предьявляется ему в

определенных практических обстоятельствах их жизни, в определенных формах их взаимодействия, в определенном контексте.

Воспитательная деятельность имеет сложную структуру, в которой каждый компонент связан с другими. Нелинейный и неиерархичный характер связей и отношений между многими из них, а также вероятностность результатов воспитательной деятельности придают этой структуре ризоморфные черты. В какой момент и какие именно из методов воспитания вызовут ожидаемые изменения в личностном развитии ребенка, трудно предсказать в силу специфики функционирования живых систем. Возможность любого из них превратиться в точку, актуализирующую личностное развитие ребенка, остается открытой – как и появление ростка из корневища-ризомы. Однако этому процессу можно способствовать, организуя воспитательную деятельность в соответствии с выявленной нами структурой и следуя разработанному нами алгоритму, снабженному соответствующими методическими рекомендациями и вспомогательными методическими материалами.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается внутренней логикой построения исследования; опорой на адекватную исследовательским задачам методологическую базу; привлечением большого объема эмпирического материала; использованием хорошо зарекомендовавших себя исследовательских методов и корректностью их применения; научным и научно-педагогическим опытом соискателя.

Апробация результатов исследования осуществлялась:

- на ежегодных методологических семинарах и круглых столах центра стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования Российской академии образования;

- в рамках международных научных и научно-практических мероприятий: Международной научно-практической конференции «Воспитательная система как социокультурный феномен: прошлое, настоящее, будущее» (Москва, 2010); I и II Международных Новиковских симпозиумов (Москва, 2013 и 2014); II Международного конгресса «Образование личности: стандарты и ценности» (Москва, 2014); Международной научно-практической конференции «Журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию» (Москва, 2017); V и VI Международных научно-практических конференций «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» (Москва, 2017 и 2018);

- в рамках всероссийских научных и научно-практических

мероприятий: Летних научных школ «Методология воспитания в контексте современного гуманитарного знания» (Тверь, 2007), «Психология и педагогика современного образования» (Ульяновск, 2009) и «Методы получения научного знания в теории воспитания» (Тверь, 2017); Первых и Вторых Всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию академика РАО Л. И. Новиковой (Владимир, 2006 и 2009); Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы» (Тверь, 2015); Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в современной образовательной среде в контексте «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Пермь, 2016); Всероссийской научно-практической конференции «Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации Стратегии развития воспитания в РФ» (Челябинск, 2016), I и II Всероссийских педагогических чтений, посвященных памяти В. А. Караковского (Москва, 2016 и 2017); Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание и проблемы социальной безопасности детства в современной России» (Орел, 2017) и др.;

- в процессе преподавания на курсах повышения квалификации работников образования в Московском институте открытого образования, Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Институте стратегии развития образования Российской академии образования;

- в процессе проводимых автором научно-практических семинаров для педагогов в Москве, Московской области, Санкт-Петербурге, Калининграде, Новокузнецке, Челябинске, Перми, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Воронеже, Твери, Сыктывкаре, Якутске, Владикавказе, Калуге, Орле, Рязани, Краснодаре, Тольятти, Ульяновске, Кирове, Владивостоке, Южно-Сахалинске, Петропавловске-Камчатском;

- в процессе преподавания курса «Теория воспитания» в аспирантуре Института стратегии развития образования Российской академии образования;

- в рамках работы курируемых автором экспериментальных площадок Института стратегии развития образования Российской академии образования: «Управление созданием воспитательной системы школы» (на базе МОУ СОШ №1192, г.Москва, 2008-2010 гг.) и «Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного

образования» (на базе ГБОУ Школа №825, г.Москва, 2017-2018 гг.).

Структура работы отражает последовательность этапов проведенного исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и 10 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Изучение структуры воспитательной деятельности педагога невозможно без тщательного анализа работ, проведенных в различных сферах научного знания. Его результаты представлены в первой главе – *«Проблематика структуры воспитательной деятельности в научных исследованиях»*. Данный анализ помог нам определить исходные теоретические положения, на которых будет строиться изучение структуры воспитательной деятельности педагога, а также сформировать его понятийный аппарат.

В основу исследования были положены два педагогически адаптированных подхода: структурный и деятельностный. Первый позволил нам рассмотреть воспитательную деятельность педагога как сложно структурированную коммуникативную систему и при помощи метода структурного анализа вывести из многообразия опыта воспитательной деятельности ее универсальные компоненты, связи и отношения между ними. Кроме того, он акцентировал наше исследовательское внимание на том, что именно взаиморасположение компонентов воспитательной деятельности является определяющим для достижения ее целей и предотвращения ошибок в ее организации. Второй подход позволил нам, выявляя структуру воспитательной деятельности, двигаться не вслепую, а используя выработанное психологической наукой представление об общем строении деятельности человека и ее компонентах. Опираясь на него, мы смогли получить педагогическое знание о содержательном наполнении этих компонентов применительно к воспитательной деятельности, об их педагогической целесообразности и их роли в ее функционировании.

Разрабатывая методологию нашего исследования, мы обратились к ряду положений, выдвинутых классиками структурализма, которые ранее не рассматривались педагогами-исследователями. Эти положения оказались созвучны нашему пониманию способов осмысления феномена воспитательной деятельности, поэтому мы осуществили попытку переложить данные положения на язык педагогики. *Структуру воспитательной деятельности* педагога мы определили как ее внутреннее устройство, характеризующееся взаиморасположением, связями и отношениями составляющих ее компонентов. В научной литературе выделяют два

различных типа отношений между структурными компонентами: линейные – синтагматические и ассоциативные – парадигматические (Ф. де Соссюр, К. Леви-Стросс, В. Пропп). Структуры же разворачивающихся процессов, к каким мы отнесли и изучаемую нами воспитательную деятельность, исследователи метафорично представляют либо в виде дерева, либо в виде ризомы. При этом в рамках линейно организованных, древовидных структур могут со временем зарождаться и нелинейные, неиерархичные, ризоморфные структуры (Ж. Делез, Ф. Гваттари). Значимым выводом, который мы сделали на основе анализа научных работ, стал вывод о гипотетическом характере выявляемых исследователем структур (Р. Барт, У. Эко). Структура – это вариант связей и отношений, структурирующих объект. Она лишь предполагается исследователем в репрезентирующей ее модели.

Обращение к научным трудам, предметом которых стал феномен деятельности, позволило использовать в нашем педагогическом исследовании психологическое знание об основных ее компонентах – мотивах, целях и цепочке составляющих ее действий (А. Н. Леонтьев). Важными для нас оказались и выводы психологов о полимотивированности человеческой деятельности; о возможности совпадения или несовпадения ее мотивов и целей; о возможности трансформации действия в деятельность и обратно. Это знание помогло нам в объяснении феномена деформации воспитательной деятельности педагога и разработке рекомендаций, направленных на преодоление ошибок в ее организации.

Изучение научных трудов, посвященных проблеме собственно воспитательной деятельности, позволило нам выбрать в качестве базового для нашей работы определение воспитания как управления процессом развития личности ребенка через создание благоприятных для этого условий (Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова). Это дало нам возможность определить *воспитательную деятельность педагога* как побуждаемую иерархичной системой мотивов его профессиональную деятельность, направленную на создание благоприятных условий для развития личности ребенка.

Поскольку в гипотезе мы предположили, что воспитательная деятельность может быть отнесена к коммуникативным явлениям, нам было важно проанализировать работы, связанные с изучением коммуникации. Исследователи сходятся во мнении, что в ее основе лежит процесс создания и распространения знаков – носителей значений и смыслов. К такого рода явлениям относят речь, танцы, рисунки, ритуалы, архитектуру, системы родства и т.п. Педагогические феномены с недавних пор также стали рассматриваться как знаковые системы (М. А. Лукацкий, Ю. Г. Куровская,

А. А. Мурашов). Это позволило нам и воспитание рассмотреть как педагогически целесообразную коммуникацию. Ведь воспитание связывает педагога и ребенка, входящих друг с другом в контакт посредством языка и по поводу важных для личностного развития ребенка значений и смыслов. Воспитательная деятельность имеет ярко выраженный знаковый характер: свои поступки, слова, мимику, жесты педагог ориентирует таким образом, чтобы они были адекватно «прочитаны» ребенком, чтобы он извлек из них важные для собственного развития значения и смыслы. Этим знаковый характер воспитания не исчерпывается: рекомендуемые ребенку книги, предлагаемые для обсуждения вопросы, используемые на уроке наглядные пособия и т.п. также могут стать носителями воспитывающей информации.

Воспитывающую коммуникацию не следует воспринимать механистически. Исследования в области нейробиологии (У. Матурана, Ф. Варела), семиологии (Р. Барт, У. Эко), психологии (А. А. Леонтьев) позволяют заключить, что в процессе коммуникации отправитель сообщений (в нашем случае – педагог) не передает получателю (в нашем случае – ребенку) информацию с ее значениями и смыслами. Адресант лишь запускает познавательные процессы адресата, побуждая того вырабатывать собственные значения и смыслы, соотнося их со значениями и смыслами отправителя сообщения. Это подтверждается и экспериментальными данными, полученными нейрофизиологией (Д. Риццолатти и др.). Таким образом, коммуникация в мире людей – это их взаимная координация. В наибольшей мере такому пониманию соответствует определение И. А. Ричардса: «*коммуникация* – это процесс, при котором одно человеческое сознание так действует на окружающую среду, что это влияние испытывает другое человеческое сознание, и в этом другом сознании возникает опыт, который подобен опыту в первом сознании, и вызван в какой-то мере этим опытом». Именно на данное определение мы будем опираться в нашем исследовании.

Итак, анализ данных, полученных представителями других наук, позволил нам сделать важные для теории воспитания выводы:

- воспитывающая коммуникация – это не передача значений или смыслов (а также связанных с ними знаний, отношений, опыта) от педагога к ребенку, а их координация;
- ребенок не является пассивным их получателем, он сам их вырабатывает, координируя их с педагогом или другими детьми;
- в процессе воспитания ребенок развивается не в результате прямого воздействия педагога, но в то же время и не изолированно от него: он развивается как автономный субъект социальной системы, координирующий

свое поведение с другими ее субъектами – педагогом и другими детьми, с которыми он вступает в коммуникацию.

В этом проявляется нетехнологичность воспитательной деятельности и вероятностный характер ее результатов. Педагог не может достичь их гарантированно, но способен увеличить вероятность их достижения.

Исследование структуры воспитательной деятельности педагога требует анализа не только теоретических аспектов проблемы, но и практики воспитания. Результаты этого анализа представлены в главе *«Инвариантные компоненты воспитательной деятельности в передовом опыте педагогов прошлого и современности»*. Проведенный анализ позволил нам вычлениить в сложном конгломерате реализуемых педагогами деятельностей те их компоненты, которые образуют собственно их воспитательную деятельность. Кроме того, он позволил выделить среди них те, которые можно считать инвариантными, повторяющимися в работе всех успешных воспитателей.

Объектом нашего анализа стал опыт работы двух групп педагогов: признанных мастеров прошлого и современных педагогов российских школ. Первая группа (успешные в воспитании педагоги прошлого) была определена на основе анкетного опроса нынешних учителей. В качестве успешных педагогов-воспитателей прошлого наиболее часто ими упоминались А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский, В. Н. Сорока-Росинский. Анализ их опыта мы осуществляли на основе описаний, сделанных самими этими педагогами, а в качестве вспомогательного источника использовали воспоминания их коллег. Во вторую группу (современные педагоги, имеющие успешный опыт воспитания детей) вошли 252 педагога. Для изучения их опыта нами был использован расширенный круг методов, в том числе и тех, которые были недоступны при изучении опыта работы педагогов прошлого: включенное наблюдение и интервьюирование. Итак, мы получили возможность проанализировать разнообразный педагогический опыт и в этом разнообразии найти общие для всех педагогов, инвариантные компоненты их воспитательной деятельности.

Попытка обнаружить эти компоненты в организуемых педагогами воспитательных мероприятиях стала безрезультатной. Даже беглый взгляд на опыт работы педагогов позволял сказать, что индивидуального здесь больше, чем общего. Поэтому данный уровень (уровень мероприятий) рассмотрения компонентов воспитательной деятельности оказался непригодным для решения стоявшей перед нами задачи.

Попытка обнаружить эти компоненты в конкретных направлениях воспитательной деятельности педагогов также не принесла результатов,

поскольку индивидуальные различия сохранялись и здесь. Выявленные нами направления (организация творческой активности воспитанников; поддержка детского самоуправления; формирование детских коллективов; привнесение в жизнь детей элементов игры; интеграция воспитательного потенциала урока и внеурочных занятий и т.п.) оказались распространенными, но не общими для всех педагогов. Игнорирование кем-то из них того или иного направления все равно позволяло им достигать воспитательных целей. Поэтому и данный уровень (уровень направлений) рассмотрения компонентов воспитательной деятельности оказался неудовлетворительным.

Для выявления этих компонентов нам пришлось прибегнуть к более широкому обобщению, обнаружив их в комплексах направлений работы педагогов. Компоненты, повторяющиеся в воспитательной деятельности всех педагогов, были названы нами основными педагогическими действиями, так как они занимали в структуре деятельности то место, которое А. Н. Леонтьев отводил цепочке целенаправленных действий. Их оказалось всего три.

Все педагоги, опыт которых мы анализировали, стремились вовлекать своих воспитанников в такие совместные дела, которые были бы привлекательными и для детей, и для них самих. Эти дела сменяли друг друга, как правило, усложняясь, и иногда приобретая социально значимую направленность.

Все педагоги стремились в процессе совместных дел, как отмечали они сами, найти некую «точку пересечения» с ребенком, «установить контакт», «наладить межличностные отношения», обеспечить «взаимодействие сердец, чувств, мыслей, переживаний, интересов, увлечений». Они создавали со своими воспитанниками общности, основанные на схожих увлечениях и взаимной симпатии.

Все педагоги стремились придать различным формам их взаимодействия с ребенком личностно развивающую направленность. Они старались не просто интересно проводить время с детьми, полагая, что тем самым все воспитательные проблемы решатся сами собой. Они прилагали усилия для побуждения детей к приобретению социально значимых качеств. И делали они это при помощи самых разных способов педагогической коммуникации: просьб, советов, похвалы, требований, личного примера и т.п.

Обнаруженные нами основные педагогические действия совершались педагогами не ради их внешней оценки, не из-за материальной выгоды или карьерных соображений. Они совершались, в первую очередь, в силу внутреннего устремления педагогов повлиять на личностное развитие воспитанников. Это был основной мотив деятельности педагогов, и его мы

также отнесли к инвариантным компонентам воспитательной деятельности.

Выявление основных педагогических действий и их главного мотива как инвариантных компонентов воспитательной деятельности оказалось важной частью нашего исследования, но все же оно не позволило в полной мере представить ее структуру. Во-первых, потому что воспитательная деятельность не сводится к цепочке мотивированных действий, и, следовательно, необходимо было рассмотреть другие, вариативные ее компоненты. А во-вторых, потому что кроме выявления самих компонентов, необходимо было определить также связи и отношения между ними.

Дальнейшее изучение структуры воспитательной деятельности педагога потребовало обращения к более широкому спектру исследовательских методов: включенному наблюдению за деятельностью педагогов, их интервьюированию, анкетированию, рефлексии собственного опыта воспитательной деятельности. Эти методы, дополнив уже использованные ранее, позволили нам продолжить исследование: заполнить имеющиеся пробелы в знании о структуре воспитательной деятельности педагога, разработать на основе этого знания алгоритм организации воспитательной деятельности и репрезентировать структуру и алгоритм в соответствующей модели. Этому посвящена третья глава диссертации – **«Модель воспитательной деятельности педагога»**.

Модель понимается нами как рассмотренный под определенным углом зрения упрощенный образ объекта, его интерпретационная схема, в которой выделены и охарактеризованы существенные признаки данного объекта. Так как наше зрение было сфокусировано на структуре объекта, которым выступала воспитательная деятельность педагога, нами была предложена модель воспитательной деятельности, репрезентирующая именно ее структуру, существенные ее компоненты, связи и отношения между ними, а также разработанный на основе этой структуры алгоритм ее организации.

Компонентом, конституирующим воспитательную деятельность, являются ее *мотивы*. Они превращают активность педагога в воспитательную деятельность, из этой точки она начинает развиваться. Анализ передового опыта, анкетирование (528 респондентов из 22 регионов России) и групповое интервьюирование педагогов (80 респондентов из 12 регионов России) позволили нам сделать вывод о главном и вспомогательных мотивах их воспитательной деятельности.

Главным, смыслообразующим мотивом воспитательной деятельности педагога является личностное развитие его воспитанников. Отсутствие этого мотива, подмена его другим порождает такую распространенную в практике

воспитания проблему как имитация воспитательной деятельности. Однако данный мотив не является единственным. Есть и другие мотивы, играющие вспомогательную, стимулирующую роль в воспитательной деятельности. Такими мотивами-стимулами могут быть признание коллег, похвала начальства, зарплата, уважение родителей, любовь детей, чувство принадлежности к коллективу, но самым действенным мотивом-стимулом является самореализация. Если обстоятельства, в которых протекает воспитательная деятельность педагога, препятствуют его самореализации в ней, они превращаются в демотивирующие факторы, и снижают качество воспитательной деятельности. Наиболее распространенными из них современные педагоги называют чрезмерную внешнюю регламентацию воспитательной работы и накопившуюся усталость.

Осознанный педагогом главный мотив его воспитательной деятельности становится ее *целью*, которая в дальнейшем конкретизируется и вербализуется педагогом в понятных ему формулировках. Опираясь на предложенную А. Н. Леонтьевым идею рассматривать развитие личности человека как развитие его деятельности, а также доработав предложенную нами совместно с Д. В. Григорьевым идею уровневого рассмотрения цели воспитания, мы упорядочили многообразие представлений педагогов о целях воспитательной деятельности следующим образом. В качестве общей цели предложено рассматривать личностное развитие ребенка, включающее в себя процессы усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, накопления им опыта осуществления социально значимых действий, которые в перспективе дают растущему человеку возможность овладеть деятельностью, считающимися в обществе социально значимыми.

Такое представление о цели позволяет обратить внимание педагога на различные аспекты личностного развития ребенка – когнитивный, реляционный и деятельный, которые и подготавливают почву для изменений в его деятельности. Оно также акцентирует внимание педагога не на необходимости соответствия детей единому стандарту воспитанности, а на значимости динамики их продвижения к воспитательному идеалу. Это позволит ему не сравнивать своих воспитанников друг с другом, а сравнивать их только с самими собой.

Воспитательная деятельность совершается в форме *педагогических действий* – относительно самостоятельных ее частей, каждая из которых направлена на достижение своей частной цели, но связана при этом с общим мотивом деятельности. Ранее нами был выявлен состав основных таких действий. Дополнив полученные данные теоретическими знаниями,

результатами включенного наблюдения за деятельностью педагогов, бесед с ними и результатами рефлексии собственного педагогического опыта, мы смогли охарактеризовать эти действия в нюансах и показать их роль в структуре воспитательной деятельности. Итак, основными педагогическими действиями являются следующие.

Первое – вовлечение воспитанников в такие совместные с педагогом дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям. Такие дела могут иметь разную направленность (познавательную, трудовую, игровую, развлекательную, спортивную, туристскую, оздоровительную, творческую и т.п.) и быть организованными в различных формах (бесед, дискуссий, конкурсов, концертов, соревнований, спектаклей, тренировок, походов, экскурсий и т.п.). Роль данного действия состоит в том, что оно создает контекст, в котором разворачивается воспитывающая коммуникация, оно предоставляет педагогу саму возможность быть вместе с ребенком, способствует складыванию детско-взрослых общностей и создает множество поводов для адресации ребенку важных для его личностного развития побудительных сообщений. Реализация этой роли обеспечивается двумя факторами. Во-первых, привлекательностью совместных дел для ребенка, способностью отвечать его интересам и потребностям. Данный фактор важен, поскольку от степени вовлеченности в них ребенка зависит надежность контакта, устанавливаемого между ним и педагогом, а, следовательно, успешность всей дальнейшей педагогической коммуникации. Во-вторых, привлекательностью этих дел для самого педагога. Данный фактор также важен, поскольку увлеченный делом педагог способен увлечь им даже тех детей, которым оно ранее казалась неинтересным.

Второе – создание детско-взрослых общностей, объединяющих педагога и его воспитанников ощущением своей принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности. Если такие педагогизированные общности удастся создать, то они занимают свое место среди других общностей, в которые входит ребенок. Совокупность этих общностей образует социальную сеть – «эгоцентричную сеть» (Е. И. Князева) ребенка. В различных сегментах этой сети ребенок включается в коммуникацию с различными социальными субъектами, носителями различных, иногда даже противоречащих друг другу ценностей. В различных жизненных ситуациях, в которых оказывается ребенок, может происходить его своеобразное переключение между этими сегментами. И тогда его чувство общности с одними субъектами сети будет усиливаться, а с другими – ослабевать, он будет координировать свое поведение в большей мере с одними партнерами

по коммуникации, и в меньшей мере – с другими. Таким образом, роль названного нами педагогического действия заключается в том, что оно повышает вероятность координации ребенком своего поведения с поведением педагога. Побудительные возможности сообщений, которые педагог адресует ребенку, зависят от того, возникает ли у ребенка чувство общности с этим педагогом. Только в рамках детско-взрослых общностей педагог может стать для детей значимым взрослым, а, следовательно, – воспитателем.

Третье – побуждение детей к усвоению ими социально значимых знаний, развитию в себе социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий. Совершая это действие, педагог стремится к тому, чтобы ребенок в процессе совместных с ним дел мог бы: во-первых, узнавать о нормах и ценностях окружающего его общества, о принципах его существования, о его этических и эстетических канонах, о его героях, культуре, особенностях существующих здесь социальных отношений; во-вторых, не просто узнавать об этом, но обсуждать их, высказывать по их поводу свое мнение, знакомиться с разными взглядами на них, слушать, сомневаться, спорить, отстаивать свою точку зрения; в-третьих, пробовать реализовать свои знания и отношения в практических действиях, ориентированных как на других людей, так и на самого себя. Это может быть помощь малышам, самообслуживающий труд, природоохранные мероприятия, восстановление памятников культуры, реализация исследовательского проекта, создание творческого продукта и т.п. Роль данного действия в том, что оно придает организуемой педагогом коммуникации с ребенком лично развивающую направленность.

Названные педагогические действия, однажды начавшись и вырастая друг из друга, тем не менее, не сменяют одно другое, но могут осуществляться параллельно, переплетаясь, приостанавливаясь и возобновляясь вновь. Их особенность – в нелинейности и неиерархичности. Ни одно из них не является более важным в сравнении с другими. Если какое-либо из педагогических действий начнет доминировать, возникает риск *деформации воспитательной деятельности*. Это происходит, когда отдельное действие становится в глазах педагога самоценным, а его частная цель становится главным мотивом, ради которого действует педагог. Тогда действие становится деятельностью, но уже не воспитательной.

Если педагог видит смысл своей работы с детьми только лишь в вовлечении их в интересные дела (мотив сдвигается на цель вовлечения детей в совместные дела), то его деятельность становится деятельностью по организации детского досуга, а сам он рискует превратиться из воспитателя в

массовика-затейника, который ошибочно полагает, что любые организуемые им мероприятия – это и есть воспитание.

Если мотив сдвигается на цель создания детско-взрослых общностей, то деятельность педагога становится досуговым общением, а сам он, оставаясь хорошим товарищем для ребенка, рискует перестать быть воспитателем.

Если его деятельность сводится только лишь к побуждению детей приобрести социально значимые знания, отношения, опыт действий, то она рискует выродиться в морализаторство – опасного антагониста воспитания.

Структурным элементом воспитательной деятельности педагога является метод воспитания. И так как воспитательная деятельность является деятельностью коммуникативной, *методы воспитания* следует рассматривать как способы осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка. Этими способами осуществляются основные педагогические действия. Различные комбинации методов образуют то, что мы обычно наблюдаем в деятельности педагогов. Именно они придают воспитательной деятельности каждого из них неповторимый облик.

Применить метод – это значит адресовать ребенку педагогическое сообщение. Интервьюирование педагогов, анализ передового опыта и массовой практики воспитательной деятельности, а также рефлексия собственного педагогического опыта позволили нам выделить наиболее распространенные методы воспитания: просьба или требование; совет или предостережение; похвала или осуждение; разрешение или запрет; вопрос или ответ на детское вопрошание; рассказ или адресованная ребенку просьба рассказать о чем-либо; высказывание своего мнения или предложение ребенку высказать его точку зрения по какой-либо проблеме; личный пример совершения какого-то дела или предложение ребенку сделать что-то самому; насыщение окружающей ребенка среды предметами, несущими определенные значения и смыслы, или предложение ребенку осмыслить те или иные предметы окружающей его среды.

Методы могут быть реализованы как вербальными средствами (посредством устных сообщений), так и невербальными (посредством письменных сообщений, жестов, изображений и т.п.). В руках педагога эти средства превращаются в знаки, способные быть носителями адресованной ребенку информации. В структуре воспитательной деятельности сообщения, посредством которых реализуется тот или иной метод, занимают место *средств воспитания*. Средством воспитания может стать слово, книга, поступок, песня, картина, фильм, элемент одежды и т.п.

Перейдем теперь к вопросу о механизме влияния методов воспитания

на личностное развитие ребенка. В объяснении этого механизма мы опирались на результаты рефлексии нашего собственного опыта воспитательной деятельности, результаты наблюдения за поведением наших воспитанников, умозаключения, сделанные семиологией (Р. Барт, У. Эко) и психологией (А. А. Леонтьев), а также на экспериментальные данные, полученные нейробиологией (У. Матурана, Ф. Варела) и нейрофизиологией (Д. Риццолатти).

Используя тот или иной метод, педагог адресует ребенку то или иное сообщение. Стремясь достичь с его помощью определенной педагогической цели, он наполняет его такими значениями и смыслами, которые могли бы побудить ребенка приобрести те или иные социально значимые знания, развить в себе те или иные социально значимые отношения, включиться в осуществление тех или иных социально значимых действий. Но, как мы уже отмечали, значения и смыслы не передаются с сообщением. Передаются лишь акустические, визуальные, тактильные сигналы, которые активизируют собственные познавательные процессы ребенка – процессы означивания и осмысления полученных сообщений. Ребенок сам наполняет их значениями и смыслами. Чтобы используемый педагогом метод стал результативен, важно, чтобы ребенок скоординировал их со значениями и смыслами педагога.

Ребенок легко наделяет адресованное ему сообщение тем же значением, которое вкладывал в него педагог, так как значения актуализируются существующими в обществе языковыми конвенциями. Координация же смыслов – этих особенных, субъективно переживаемых человеком значений (А. Н. Леонтьев) – является более сложной. Полученное ребенком педагогическое сообщение вступает в своеобразный диалог со множеством других ассоциативно связанных с ним сообщений, полученных ребенком ранее по этому же или схожему поводу, в этих же ли или схожих обстоятельствах, от этого же педагога или от других значимых для него адресантов. Причем если ребенок в этот момент вовлечен вместе с педагогом в совместное и интересное им обоим дело, если он переживает чувство своей общности с этим педагогом, вероятность того, что данные смыслы окажутся скоординированными со смыслами, которые вкладывал в свое сообщение педагог, увеличивается. Таким образом, результативность этой координации зависит во многом от положения использованного педагогом метода в структуре его воспитательной деятельности, от связей этого метода с другими использованными педагогом методами – методами вовлечения ребенка в совместные дела и создания детско-взрослых общностей.

Итак, методы запускают осуществляемые в координации с педагогом

процессы означивания и осмысления ребенком содержания адресуемых ему сообщений. Рождающиеся в сознании ребенка значения и смыслы подталкивают его к приобретению определенных социально значимых знаний, развитию его социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий. Так, координируя с педагогом значения и смыслы адресуемых ему сообщений, ребенок координирует с ним и связанные с этими сообщениями знания, отношения, действия.

Ключевую роль в воспитательной деятельности педагога играют *связи и отношения* между основными ее компонентами. Назовем важнейшие из них.

1. Связь главного, смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее вспомогательных мотивов-стимулов, последние из которых находятся в иерархических отношениях между собой и в отношении дополнения к главному мотиву.

2. Связь смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее общей цели, находящихся между собой в отношениях тождества.

3. Взаимосвязь основных педагогических действий, отношения между которыми нелинейны, неиерархичны и взаимообусловлены.

4. Связь побудительных методов (методов, побуждающих ребенка к приобретению социально значимых знаний, отношений, опыта действий) с методами вовлечения ребенка в совместные дела и создания детско-взрослых общностей: успешность первых находится в отношении обусловленности вторыми и третьими.

Выявленная нами структура приобретает свою педагогическую значимость в связи с тем, что с ее помощью можно объяснить особенности функционирования воспитательной деятельности, понять причины возникновения ошибок в ее организации и предложить способы повышения ее качества. Для реализации этого прикладного аспекта исследования на основе полученного знания о структуре воспитательной деятельности нами был разработан *алгоритм ее организации*. Алгоритм, подробно описанный в диссертации, представляет собой порядок поэтапной организации педагогом собственной деятельности, направленной на личностное развитие ребенка. Каждому из этапов соответствуют разработанные нами методические рекомендации и вспомогательные методические материалы. Для удобства восприятия структура воспитательной деятельности педагога и алгоритм ее организации кратко представлены в таблице 1.

Таблица 1. Модель воспитательной деятельности педагога

Понятие воспитательной деятельности			
<p>Воспитательная деятельность педагога – это побуждаемая иерархичной системой мотивов его профессиональная деятельность, направленная на создание благоприятных условий для развития личности ребенка. По своей природе это коммуникативная деятельность. Она нетехнологична, а ее результаты носят вероятностный характер.</p>			
Основные компоненты воспитательной деятельности			
	Характеристика	Роль	Связи и отношения
Мотивы	<p>Главный, смыслообразующий мотив: развитие личности ребенка.</p>	<p>Выступает конституирующим деятельность компонентом, побуждает и направляет ее. Его отсутствие приводит к имитации воспитательной деятельности.</p>	<p>Связь с мотивами-стимулами, по отношению к которым он выступает ведущим мотивом.</p>
	<p>Вспомогательные мотивы-стимулы: вариативны, ими могут быть самореализация (самый действенный), признание коллег, похвала начальства, зарплата, уважение родителей, любовь детей, чувство принадлежности к педколлективу и т.п.</p>	<p>Активизируют и стимулируют воспитательную деятельность. Если условия, в которых протекает воспитательная деятельность педагога, препятствуют его самореализации, то эти условия превращаются в сильные демотивирующие факторы, в связи с чем возникает риск снижения качества воспитательной деятельности.</p>	<p>Взаимосвязь мотивов-стимулов, характеризующаяся иерархическими отношениями между ними.</p>
Цели	<p>Общая цель: развитие личности ребенка, представляющее собой процесс усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, накопления им опыта осуществления социально значимых действий, которые в перспективе дают растущему человеку возможность овладеть социально значимыми деятельностями.</p>	<p>Придает воспитательной деятельности педагога осмысленный характер.</p>	<p>Связь с главным мотивом, характеризующаяся отношением тождества.</p>
	<p>Частные цели: являются целями отдельных педагогических действий.</p>	<p>Придают основным педагогическим действиям осмысленный характер.</p>	<p>Связь с главным мотивом, характеризующаяся отношением подчинения.</p>

Основные действия	1. Вовлечение воспитанников в такие совместные дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям.	Создает контекст, в котором разворачивается воспитывающая коммуникация, предоставляя педагогу саму возможность быть вместе с ребенком. Способствует складыванию детско-взрослых общностей. Дает поводы для адресации ребенку побудительных сообщений.	Взаимосвязь действий, отношения между которыми нелинейны (однажды начавшись и вырастая друг из друга, они не сменяют одно другое, но осуществляются параллельно, переплетаясь, приостанавливаясь и возобновляясь вновь), неиерархичны (ни одно из них не является более важным в сравнении с другими) и взаимообусловлены (одно является условием успешности другого).
	2. Создание детско-взрослых общностей, объединяющих педагога и его воспитанников ощущением принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности.	Повышает вероятность координации ребенком своего поведения с поведением педагога: входя в социальную сеть, складывающуюся из общностей, которые ребенок образует со значимыми для него другими, педагог получает возможность влиять на личностное развитие ребенка.	
	3. Побуждение детей к усвоению социально значимых знаний, развитию социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий.	Придает организуемой педагогом коммуникации с детьми личностно развивающую направленность.	
Методы	Наиболее распространенные: просьба или требование; похвала или осуждение; вопрос или ответ на детское вопрошание; высказывание своего мнения или предложение ребенку высказать его точку зрения по какой-либо проблеме; личный пример совершения дела или предложение ребенку сделать что-то самому и т.п.	Являются структурными элементами воспитательной деятельности, выступают способами осуществления воспитывающей коммуникации. Запускают осуществляемые в координации с педагогом процессы означивания и осмысления ребенком адресуемых ему сообщений, и тем самым подталкивают его к приобретению определенных социально значимых знаний, социально значимых отношений и опыта осуществления социально значимых действий.	Связь с педагогическими действиями, по отношению к которым они выступают способами их осуществления. Связь побудительных методов с методами вовлечения ребенка в совместные дела и создания детско-взрослых общностей: успешность первых обусловлена вторыми и третьими.
Средства	Адресованные ребенку вербальные или невербальные педагогические сообщения, являющиеся носителями значений и смыслов (слово, книга, костюм, изображение, поступок).	Через них реализуются методы воспитания, в них они обретают свою форму. Могут быть переданы ребенку напрямую или через других взаимодействующих с ребенком субъектов – других детей или взрослых.	Связь с методами воспитания, по отношению к которым они выступают орудиями их реализации.

Алгоритм организации воспитательной деятельности

<i>Этапы</i>	<i>Содержание</i>
1. Понимание собственной воспитательной деятельности.	Понимание педагогом устройства собственной воспитательной деятельности происходит как рациональным ее осмыслением, так и образным ее восприятием.
2. Определение целей воспитательной деятельности.	Осознание своих мотивов как подлинных целей работы с детьми. Представление целей в удобной для практического применения формулировке. Формулирование своих задач. Отражение целей и задач в планах и программах профессиональной деятельности.
3. Реализация основных педагогических действий.	<p>1. Вовлечение воспитанников в такие совместные дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выбор дел, привлекательных как для воспитанников (от степени вовлеченности в них детей зависит надежность их контакта с педагогом и успешность дальнейшей коммуникации), так и для самого педагога (увлеченный делом педагог способен увлечь им даже тех детей, которым оно ранее казалась неинтересным); - использование как можно большего разнообразия форм и направленностей этих дел, т.к. это позволяет вовлечь в них детей с самыми разными интересами и потребностями; - постепенный переход от простых в организации форм совместных дел к сложным; - как можно более частая передача роли организаторов таких дел самим детям, т.к. в этом случае их привлекательность для детей возрастает, а, следовательно, возрастают и их воспитательные возможности. <p>2. Создание вокруг себя таких детско-взрослых общностей, которые объединяли бы педагога и его воспитанников ощущением своей принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности. Это могут быть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - парные общности (ученик и учитель, спортсмен и тренер, вожатый и член детского общественного объединения и т.п.); - общности-группы (отряд в детском лагере, детская театральная студия, школьный класс и т.п.); - виртуальные общности (группы в социальных сетях, форумы при сайтах школы или класса и т.п.); - «квазиобщности» (их ребенок образует лишь актом своего воображения: с героями полюбившихся книг, прочитанных по совету взрослого, с историческими деятелями, которые привлекли его внимание на уроках и т.п. – в таких общностях педагог присутствует неявно, опосредованно).

	<p>3. Побуждение детей к приобретению социально значимых знаний, отношений, опыта действий:</p> <ul style="list-style-type: none"> - адресация детям побудительных сообщений – как прямых, с очевидным ребенку побудительным значением, так и косвенных, побуждающая функция которых скрыта за другими (познавательной, игровой, развлекательной), но которые составлены таким образом и преподнесены в таком контексте, что способны вызвать побудительный эффект; - конструирование побудительных сообщений из сообщений или их фрагментов, созданных другими людьми, для других адресатов и с другими целями («текстами в тексте» могут стать фрагменты фильмов, литературных произведений, исторических документов и т.п.); - обеспечение адекватности интерпретации ребенком педагогических сообщений, которая может быть проблематичной как по причине межличностного недопонимания, так и из-за величины культурной дистанции, разделяющей педагога и воспитанника.
<p>4. Изучение результатов воспитания, социализации и саморазвития ребенка.</p>	<p>Использование метода наблюдения за поведением детей в ситуациях, которые побуждают их делать ценностно окрашенный выбор (в ситуациях конфликта, новичка, соотнесения, успеха, столкновения мнений, игры и т.п.). Фиксация результатов наблюдений. Анализ выявленных проблем и определение на этой основе целей и задач дальнейшей деятельности.</p>
<p>Основной вывод</p> <p>Реализуя уникальную для каждого субъекта воспитательной деятельности комбинацию мотивов, целей и действий, осуществляемых с помощью методов и средств воспитания, педагог создает своеобразный <i>текст</i>, который он адресует своему главному читателю – ребенку. Этот текст предъявляется ему в определенных обстоятельствах их жизни, в определенных формах их взаимодействия, в определенном <i>контексте</i>. Воспитательная деятельность имеет сложную структуру, в которой каждый компонент связан с другими. Нелинейный и неиерархичный характер связей и отношений между многими из них, а также вероятностность результатов воспитательной деятельности придают этой структуре ризоморфные черты. В какой момент и какие именно из методов воспитания вызовут ожидаемые изменения в личностном развитии ребенка, трудно предсказать в силу специфики функционирования живых систем. Возможность любого из них превратиться в точку, актуализирующую личностное развитие ребенка, остается открытой – как и появление ростка из корневища-ризомы. Однако этому можно способствовать, организуя воспитательную деятельность в соответствии с представленной выше структурой и следуя предложенному выше алгоритму.</p>	

Продумывая логику экспериментальной апробации разработанной нами модели, мы исходили из практического ее предназначения – таким образом показать педагогам устройство их воспитательной деятельности, чтобы это помогало им лучше понять особенности ее функционирования для грамотного осуществления этой деятельности и грамотного управления ею. В связи с этим, по нашему замыслу, проверяться должна была способность по-новому репрезентирующей воспитательную деятельность модели (в сравнении с традиционными ее репрезентациями) помогать педагогам в понимании и организации ими собственной работы. Ведь, как заметил В. В. Сериков, если проект не понят педагогом, не адаптирован к самому себе, то он и не будет реализован.

Экспериментальная проверка пригодности разработанной нами коммуникативной модели воспитательной деятельности и ее сравнение с традиционной организационной моделью (представляющей эту деятельность как прежде всего организацию активности детей) осуществлялась самими педагогами – то есть теми, для кого она создавалась. Проверка происходила в рамках курсов повышения квалификации педагогов и семинарских занятий, в содержание которых включались темы, представляющие модели воспитательной деятельности в виде развернутых практикоориентированных методических рекомендаций. Выводы относительно способности моделей выполнять свое предназначение делались на основании устных и письменных экспертных оценок педагогов, которые специально фиксировались нами.

Апробация проводилась в два этапа.

На первом (2010 – 2013 гг.) мы знакомили педагогов с моделью воспитательной деятельности в ее традиционном видении. Здесь делался упор на организацию педагогом активности детей, основанной на принципах коллективности, творчества и самоуправления. Рассматривались различные способы реализации воспитательного потенциала познавательной, игровой, трудовой и т.п. деятельностей. Много внимания уделялось формам воспитания и связанным с этими формами результатам и эффектам, которые мог бы получить педагог. Тщательно анализировались различные уровни воспитательных результатов. Поднимались вопросы, связанные с актуальностью коллективообразования и формирования гуманных отношений в детском коллективе. Курсы и семинары были проведены нами для 800 педагогов в 13 регионах России.

На втором этапе (2013 – 2016 гг.) мы знакомили педагогов с моделью воспитательной деятельности, основанной на ее видении как коммуникативного явления. Традиционно рассматриваемые так называемые

воспитывающие дела подавались как контекст разворачивания воспитывающей коммуникации. Здесь также тщательно анализировались уровни воспитательных результатов, но при этом не акцентировалась их связь с формами воспитания. Упор делался на связь результатов и мотивов работы педагога с детьми. Рассматривались состав основных педагогических действий, их роль, важность их равноценности и опасность доминирования любого из них. Акцентировалось внимание на большей значимости не самих методов воспитания, а их положения в структуре воспитательной деятельности. Курсы и семинары были проведены нами для 950 педагогов в 14 регионах России.

Чтобы сравнение организационной и коммуникативной моделей воспитательной деятельности было корректным, мы старались обеспечить их представление педагогам в как можно более схожих условиях. Ни одна из них не подавалась в более выгодном свете, чем другая, ни одной из них не делалось предпочтение, а для сравнения был выбран тот вариант традиционного видения воспитательной деятельности, который на момент начала апробации коммуникативной модели уже хорошо себя зарекомендовал.

Анализ содержания и частотности экспертных оценок проходивших апробацию моделей позволил нам выделить те их особенности, которые педагоги считали для себя наиболее значимыми, а затем сравнить их применительно к обеим моделям. Общая картина получилась следующей.

1. В равной мере и в организационной, и в коммуникативной модели эксперты отмечали их высокий объяснительный (способность ясно и непротиворечиво объяснить педагогам устройство их воспитательной деятельности и правила ее функционирования) и методический (способность помочь педагогам в решении конкретных задач, связанных с организацией ими воспитательной деятельности) потенциал.

2. По сравнению с организационной моделью, в коммуникативной эксперты чаще выделяли ее коррекционный (способность помочь педагогам корректировать свою воспитательную деятельность, обнаруживать ее проблемы, преодолевать ошибки) и управленческий (способность помочь руководителям и заместителям руководителей образовательных организаций в управлении воспитательной деятельностью педагогов) потенциал.

3. Новыми особенностями, выделяемыми экспертами в коммуникативной модели и почти не упоминавшимися в их оценках организационной модели, стали ее рефлексивный (способность инициировать профессиональную рефлексию педагогами своей воспитательной деятельности) и мотивационный (способность выступать стимулом к

воспитательной работе педагогов) потенциал. Выделение слушателями мотивационного потенциала модели оказалось неожиданным для нас и, по нашему мнению, это следует воспринимать как побочный эффект, связанный не столько с самой моделью, сколько с ее эмоциональным восприятием слушателями, присутствующими на занятиях.

Итак, судя по оценкам экспертов (за 7 лет апробации мы получили их более 1500), модель воспитательной деятельности, основанная на ее видении как коммуникативного явления, нисколько не уступает модели воспитательной деятельности в ее традиционном видении – в частности, в объяснительных и методических возможностях. А по своему управленческому, коррекционному, рефлексивному и мотивационному потенциалу значительно превосходит ее.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, в ходе которого был решен ряд научных задач, направленных на выявление структуры воспитательной деятельности педагога, позволило сделать следующие выводы.

Анализ научных работ, посвященных проблематике структуры, позволил нам сделать вывод о том, что структуру мы можем рассматривать как внутреннее устройство объекта, характеризующееся взаиморасположением, связями и отношениями составляющих его компонентов. Причем значимость каждого из этих компонентов следует рассматривать не столько исходя из присущих ему свойств, сколько исходя из их места среди других компонентов.

Обращение к научным трудам, предметом которых стала человеческая деятельность, позволило использовать в нашем исследовании выработанное психологической наукой представление об основных ее компонентах – мотивах, целях и цепочке составляющих ее действий.

Основополагающим для исследования стало научное представление о воспитании как управлении процессом развития личности ребенка через создание благоприятных для этого условий. Это позволило нам определить воспитательную деятельность педагога как побуждаемую иерархичной системой мотивов его профессиональную деятельность, направленную на создание благоприятных условий для развития личности ребенка.

Воспитательную деятельность педагога мы рассмотрели как коммуникативную по своей природе деятельность, показав, что она имеет ярко выраженный знаковый характер и в ее основе лежит процесс создания и распространения знаков – носителей значений и смыслов. Данные,

полученные представителями нейробиологии, нейрофизиологии, семиологии и психологии, позволили нам сделать вывод о том, что воспитывающая коммуникация – это не передача значений или смыслов от педагога ребенку, а их координация. Коммуникативные действия педагога не вызывают напрямую те или иные изменения во взглядах или поведении ребенка, но побуждают его координировать свои взгляды и поведение с взглядами и поведением педагога. В этом проявляется нетехнологичность воспитательной деятельности и вероятностный характер ее результатов.

Сквозь призму этого понимания воспитания нами был проанализирован опыт деятельности педагогов, в разное время добивавшихся успехов в воспитании подрастающих поколений. Благодаря этому анализу в конгломерате различных деятельностей, реализуемых педагогами, были вычленены те компоненты, которые образовывали собственно их воспитательную деятельность. Затем среди них были выделены те, которые оказались инвариантными.

Определение исходных теоретических положений для изучения структуры воспитательной деятельности педагога, сделанное на основе анализа научных исследований, а также выявление инвариантных компонентов воспитательной деятельности педагогов, сделанное на основе анализа передового опыта воспитания, позволили приступить к характеристике ее основных компонентов и разработке модели воспитательной деятельности. Мы исходили из понимания модели как рассмотренного с определенной точки зрения упрощенного образа воспитательной деятельности педагога, ее интерпретационной схемы, описывающей основные ее компоненты (мотивы, цели, действия, методы, средства), ключевые связи и отношения между ними, а также алгоритм ее организации.

Мотивы воспитательной деятельности педагога являются конституирующим ее компонентом. Главный, смыслообразующий мотив побуждает и направляет ее. Им выступает личностное развитие воспитанников. Отсутствие этого мотива приводит к имитации воспитательной деятельности. Вспомогательными мотивами, занимающими в структуре воспитательной деятельности место мотивов-стимулов, выступают признание коллег, похвала начальства, зарплата, уважение родителей, любовь детей, чувство принадлежности к педколлективу, но самым действенным из них является самореализация педагога.

Осознание педагогом главного мотива своей воспитательной деятельности превращает его в цель. Упорядочив разнообразие

педагогических представлений о цели воспитательной деятельности, мы пришли к выводу о том, что такой общей целью можно считать личностное развитие ребенка, включающее в себя процессы усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, накопления им опыта осуществления социально значимых действий, которые в перспективе дают растущему человеку возможность овладеть деятельностью, считающимися в обществе социально значимыми.

Воспитательная деятельность педагога совершается в форме основных педагогических действий, которыми являются: вовлечение воспитанников в такие совместные с педагогом дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям; создание детско-взрослых общностей, объединяющих педагога и его воспитанников ощущением принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности; побуждение детей к усвоению социально значимых знаний, развитию в себе социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий. Эти педагогические действия, однажды начавшись и вырастая друг из друга, не сменяют одно другое, но могут осуществляться параллельно, переплетаясь, приостанавливаясь и возобновляясь вновь. Ни одно из них не является более важным в сравнении с другими, и доминирование любого может привести к деформации воспитательной деятельности.

Метод воспитания в структуре воспитательной деятельности педагога занимает место ее элемента и представляет собой способ осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка. Различные комбинации методов, реализуемых педагогами, придают воспитательной деятельности каждого из них неповторимый облик. Методы могут быть реализованы как посредством устных сообщений, так и посредством письма, жестов, мимики, изображений и т.п. В структуре воспитательной деятельности сообщения, посредством которых реализуется тот или иной метод, занимают место средств воспитания. Педагогические сообщения могут быть переданы ребенку напрямую, а могут передаваться и через других взаимодействующих с ребенком субъектов – других детей или взрослых. Результатом применения методов воспитания становятся осуществляемые в координации с педагогом процессы означивания и осмысления ребенком содержания адресуемых ему педагогических сообщений. Рождающиеся в сознании ребенка значения и смыслы подталкивают его к приобретению определенных социально значимых знаний, развитию его социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий, а возможно, в перспективе – и

к овладению им социально значимой деятельностью.

В ходе исследования были охарактеризованы ключевые связи и отношения между основными компонентами воспитательной деятельности педагога. Важнейшими из них являются: связь смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее мотивов-стимулов, последние из которых находятся в иерархических отношениях между собой и в отношении дополнения к смыслообразующему мотиву; связь смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее общей цели, находящихся между собой в отношениях тождества; взаимосвязь основных педагогических действий, отношения между которыми нелинейны, неиерархичны и взаимообусловлены; связь побудительных методов с методами вовлечения ребенка в совместные дела и создания детско-взрослых общностей: успешность первых находится в отношении обусловленности вторыми и третьими.

Реализуя уникальную для каждого субъекта воспитательной деятельности комбинацию мотивов, целей и действий, осуществляемых с помощью методов и средств воспитания, педагог создает своеобразный текст, адресуемый своему главному читателю – ребенку. Этот текст предъявляется ему в определенных обстоятельствах их жизни, в определенных формах их взаимодействия, в определенном контексте.

Воспитательная деятельность имеет сложную структуру, в которой каждый компонент связан с другими. Нелинейный и неиерархичный характер связей и отношений между многими из них, а также вероятностность результатов воспитательной деятельности придают этой структуре ризоморфные черты. В какой момент и какие именно из методов воспитания вызовут ожидаемые изменения в личностном развитии ребенка, трудно предсказать в силу специфики функционирования живых систем. Возможность любого из них превратиться в точку, актуализирующую личностное развитие ребенка, остается открытой – как и появление ростка из корневища-ризома. При этом данному процессу можно способствовать, организовав воспитательную деятельность в соответствии с выявленной нами структурой и следуя предложенному нами алгоритму.

Описание данного алгоритма представляет собой снабженное методическими рекомендациями описание порядка организации педагогом собственной профессиональной деятельности, направленной на личностное развитие ребенка. В целях оказания помощи педагогам к данному алгоритму подобраны вспомогательные методические материалы.

Проверка способности разработанной нами модели помогать педагогам в организации их собственной воспитательной деятельности подтвердила

продуктивность результатов проведенного исследования. Данная модель продемонстрировала свой значительный объяснительный, методический, и в особенности коррекционный, управленческий, рефлексивный и мотивационный потенциал.

За рамками исследования остался ряд требующих дальнейшей разработки вопросов. К ним следует отнести изучение процесса овладения педагогом воспитательной деятельностью и технологии его методического сопровождения; особенностей воспитательной деятельности педагогов, работающих в образовательных организациях других стран и принадлежащих к другим культурам; специфики реализации воспитательной деятельности педагога в зависимости от его гендерных и возрастных особенностей; структуры деятельности воспитанника, взаимодействующего с педагогом, ее динамики и связанной с ней динамики личностного развития ребенка.

СПИСОК РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ АВТОРОМ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации:

1. Степанов, П. В. К вопросу о методах воспитания / П. В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 6. – С. 140-152. (0,7 п.л.)
2. Степанов, П. В. Стоя на плечах гигантов: от ценностных основ воспитания к деятельностной модели воспитательных целей / П. В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С. 32-40. (0,5 п.л.)
3. Степанов, П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121-129. (0,7 п.л.)
4. Степанов, П. В. Туристско-краеведческая деятельность в школе: технология организации / П. В. Степанов // Школьные технологии. – 2016. – № 3. – С. 113-120. (0,7 п.л.)
5. Степанов, П. В. Специфика теории воспитания как гуманитарного знания / П. В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 20-30. (0,5 п.л.)
6. Степанов, П. В. Эпистемологические проблемы теории воспитания в общенаучном контексте / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 8-13. (0,5 п.л.)
7. Степанов, П. В. В. А. Караковский и его воспитательная система / П. В. Степанов, И. В. Степанова // Образование личности. – 2015. – № 4. – С.

54-59. (0,5 п.л./0,3 п.л.)

8. Степанов, П. В. Потенциал структуралистской методологии в осмыслении феномена воспитательной деятельности / П. В. Степанов // Ценности и смыслы. – 2015. – № 2. – С. 105-116. (0,7 п.л.)

9. Степанов, П. В. О возможностях и ограничениях эксперимента в сфере воспитания / П. В. Степанов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2. – С. 167-172. (0,5 п.л.)

10. Степанов, П. В. Воспитание: в поисках "точки 1957" / П. В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 57-63. (0,5 п.л.)

11. Степанов, П. В. К вопросу о педагогическом наблюдении как методе изучения личности школьника / П. В. Степанов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 3. – С. 125-133. (0,5 п.л.)

12. Степанов, П. В. Структура воспитательной деятельности педагога как объясняющая модель / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 49-56. (0,7 п.л.)

13. Степанов, П. В. К вопросу о механизме воспитания / П. В. Степанов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 3. – С. 178-183. (0,5 п.л.)

14. Степанов, П. В. Организация внеучебной деятельности учащихся начальной школы / Григорьев Д. В., П. В. Степанов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 5. – С. 22-26. (0,4 п.л./0,2 п.л.)

15. Степанов, П. В. Воспитание ответственности: что может сделать школа? / П. В. Степанов // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 241-245. (0,5 п.л.)

16. Степанов, П. В. Результаты и эффекты воспитания / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов // Народное образование. – 2009. – №4. – С. 222-226. (0,4 п.л./0,2 п.л.)

17. Степанов, П. В. Мотивация педагогов как воспитателей / П. В. Степанов // Народное образование. – 2009. – № 2. – С.190-196. (0,6 п.л.)

18. Степанов, П. В. Диагностика процесса воспитания в классе / П. В. Степанов, И. В. Степанова // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 208-216. (0,7 п.л./0,4 п.л.)

19. Степанов, П. В. Возрастные задачи подростка и профессиональные задачи педагога в пространстве совместного бытия / П. В. Степанов // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 89-99. (0,7 п.л.)

20. Степанов, П. В. Старшеклассники / П. В. Степанов // Народное

образование. – 2006. – № 9. – С. 217-221. (0,5 п.л.)

21. Степанов, П. В. Специфика возраста – специфика воспитания, или научимся взрослеть вместе / П. В. Степанов // Народное образование. – 2006. – №7. – С. 171-176. (0,5 п.л.)

***Статьи в научных журналах,
индексируемых в Web of Science и Scopus:***

22. Stepanov, P. V. School class: from organization and community to a team / Stepanov P. V., Parfenova I. S., Stepanova I. V. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS/ 2017. p. 547-552. (0,6 п.л./0,3 п.л.)

23. Stepanov, P. V. L. I. Novikova's Research School Main Ideas and Prospects for Development / N. L. Selivanova, P. V. Stepanov & M. V. Shakurova // Russian Education & Society, Volume 58, 2016, Issue 1 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10609393.2016.1205917> (0,6 п.л./0,2 п.л.)

Монографии и пособия:

24. Степанов, П. В. Структура воспитательной деятельности педагога. Монография / П. В. Степанов – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. 128 с. (8 п.л.)

25. Степанов, П. В. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат / П. В. Степанов, В. М. Лизинский, И. С. Парфенова, С. П. Романенкова, И. В. Степанова; под ред. П. В. Степанова. – М.: Педагогическое общество России, 2017. – 111 с. (8 п.л./6 п.л.)

26. Степанов, П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / П. В. Степанов; ред. Н. Л. Селиванова. – М., 2016. – 48 с. (3 п.л.)

27. Степанов, П. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобр. организаций / П. В. Степанов, И. В. Степанова – М.: Просвещение, 2014. – 80 с. (5 п.л./4 п.л.)

28. Степанов, П. В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев – М.: Просвещение, 2014. – 127 с. (6 п.л./4 п.л.)

29. Степанов, П. В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования / П. В. Степанов, И. В. Степанова – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2011. – 116 с. (6 п.л./5 п.л.)

30. Степанов, П. В. Воспитание в новом образовательном стандарте: вопросы, ответы, комментарии / П. В. Степанов – М.: изд-во ОмЦ СЗОУО, 2011. – 32 с. (2 п.л.)

31. Степанов, П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов – М.: Просвещение, 2010. – 223 с. (15 п.л./7 п.л.)

32. Степанов, П. В. Система критериев и показателей оценки качества воспитания в образовательных учреждениях: научно-методическое пособие / П. В. Степанов – М.: МГПИ, 2010. – 64 с. (4 п.л.)

33. Степанов, П. В. Развитие школы как воспитательной системы / П. В. Степанов – М.: Центр «Педагогический поиск», 2009. – 240 с. (15 п.л.)

34. Степанов, П. В. Диагностика, анализ и планирование процесса воспитания в школе / П. В. Степанов, И. В. Степанова – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 96 с. (6 п.л./4 п.л.)

35. Степанов, П. В. Воспитательная система школы: от А до Я. / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов – М.: «Просвещение», 2006. – 207 с. (18 п.л./6 п.л.)

36. Степанов, П. В. Как создать воспитательную систему школы: возможный вариант / П. В. Степанов – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 64 с. (4 п.л.)

Статьи в журналах и сборниках, не включенных в перечень ВАК:

37. Степанов, П. В. Методы исследования деятельности педагога как воспитателя / П. В. Степанов // Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение: сборник научных статей / под общ. ред. А. Е. Баранова. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017. – С. 133 – 145. (0,5 п.л.)

38. Степанов, П. В. Доверие, эмоциональная поддержка, конструктивная помощь: три кита управления воспитанием / П. В. Степанов // Портал доверия: сборник научных трудов. – Ульяновск. – 2016. – С.119-122. (0,5 п.л.)

39. Степанов, П. В. Воспитательная деятельность В. А. Караковского: секреты успеха / П. В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. Спецвыпуск. – 2016. – С. 42-52. (0,7 п.л.)

40. Степанов, П. В. К чему и стремился педагог... Алгоритм организации воспитательной деятельности / П. В. Степанов // Классное руководство и воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 4-8. (0,5 п.л.)

41. Степанов, П. В. Объединения системы дополнительного образования детей как творческие воспитывающие общности / П. В. Степанов // Техническое творчество молодежи. – 2015. – № 1. – С. 37-39. (0,5 п.л.)

42. Степанов, П. В. Условия реализации воспитательной деятельности педагога: от необходимых к благоприятным / П. В. Степанов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2015. – №8. – С. 3-10.

(0,5 п.л.)

43. Степанов, П. В. Технология составления плана работы классного руководителя / П. В. Степанов // Классный руководитель. – 2015. – № 3. – С.105-109. (0,5 п.л.)

44. Степанов, П. В. Примерный алгоритм воспитательной деятельности классного руководителя / П. В. Степанов // Классный руководитель. – 2015. – № 3. – С. 7-21. (0,7 п.л.)

45. Степанов, П. В. Повышение квалификации педагогов как воспитателей в современном образовательном пространстве: цели и содержание / П. В. Степанов // Вопросы воспитания. – 2015. – № 2. – С. 73-81. (0,5 п.л.)

46. Степанов, П. В. Коммуникативно-деятельностная модель воспитания / П. В. Степанов // Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей. – М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. – С.65-88. (1 п.л.)

47. Степанов, П. В. Воспитательные системы известных педагогов прошлого: от анализа к характеристике инвариантной модели / П. В. Степанов // Вопросы воспитания. – 2015. – № 1. – С. 39-53. (0,6 п.л.)

48. Степанов, П. В. Самоанализ состояния воспитания в образовательной организации / П. В. Степанов // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом. – 2014. – №4. – С. 32-38. (0,5 п.л.)

49. Степанов, П. В. Воспитательная деятельность педагога как система / П. В. Степанов // Вопросы воспитания. – 2014. – № 4. – С. 66-70. (0,3 п.л.)

50. Степанов, П. В. От инструктивного к конструктивному, вокруг языка, мимо классической концепции истины / П. В. Степанов // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1. – С. 70-76. (0,5 п.л.)

51. Степанов, П. В. Современная школа: характеристика распространенных моделей воспитания / П. В. Степанов // Классный руководитель. – 2013. – № 7. – С. 25-29. (0,5 п.л.)

52. Степанов, П. В. Воспитательная деятельность педагога и детско-взрослые общности / П. В. Степанов // Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – С. 222-228. (0,5 п.л.)

53. Степанов, П. В. Общность в контексте воспитания / П. В. Степанов // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2. – С. 50-58 (0,5 п.л.)

54. Степанов, П. В. Оценка качества воспитания и ее фальсификация / П. В. Степанов // Научно-методический журнал заместителя директора школы

по воспитательной работе. – 2012. – №3. – С. 12-22. (0,5 п.л.)

55. Степанов, П. В. Теория воспитания и парадигмальный кризис / П. В. Степанов // Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – С. 27-38. (0,5 п.л.)

56. Степанов, П. В. Воспитательный процесс в школе: контроль результатов и планирование работы / П. В. Степанов // Директор школы. – 2009. – № 7. – С. 76-82. (0,5 п.л.)

57. Степанов, П. В. Как происходит воспитание? / П. В. Степанов // Классный руководитель. – 2009. – № 8. – С. 16-21. (0,5 п.л.)

58. Степанов, П. В. Как грамотно разработать должностные инструкции педагогов, организующих воспитательный процесс? / П. В. Степанов // Спутник классного руководителя. – 2009. – № 4. – С. 102-118. (0,7 п.л.)

59. Степанов, П. В. Как грамотно поставить цели воспитания? / П. В. Степанов // Спутник классного руководителя. – 2009. – №2. – С. 40-46. (0,5 п.л.)

60. Степанов, П. В. Теория воспитания в контексте идеи научных парадигм Т. Куна / П. В. Степанов // Научно-методический журнал «Наука и практика воспитания и дополнительного образования». – 2009. – № 3. – С. 8-19. (0,5 п.л.)